Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8270504
Centre d'intérêt: 260

Groupe de travail franco-québécois sur l'inadaptation scolaire. Section québécoise.

Propositions de développement pédagogique face aux problèmes de l'inadaptation scolaire / par la Section québécoise du Groupe de travail franco-québécois sur l'inadaptation scolaire. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction de la recherche, 1982.
i, 74 p. ; 28 cm.

"Rapport présenté en annexe à: Les Cahiers du COPIE, numéro 3". Code: 28-1534. Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

ISBN 2-550-04845-8

Cote Dewey: 371.9/G882p Cote LC: LC/4704

Descripteur(s): *Inadaptation scolaire *Education spéciale *Pédagogie ouverte *Apprentissage assuré *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *COPIE

Identificateur(s) de sujet: *Classe-ressource

Oeuvrant depuis 1979 sur le thème de l'inadaptation scolaire, un groupe de travail franco-québécois a publié les résultats de son analyse commune dans le numéro trois des ##Cahiers du COPIE## sous le titre ##Stratégies de réduction de l'inadaptation scolaire##. Portant respectivement sur l'enseignement primaire et sur l'enseignement secondaire, les deux rapports réunis dans le présent document tentent, en continuité avec les conclusions du rapport commun, d'appliquer plus précisément aux particularités de la situation scolaire québécoise les perspectives dégagées dans l'analyse commune.

Intitulée "Modèles d'intervention et stratégies face à l'inadaptation scolaire dans l'enseignement primaire", la première partie examine successivement les modèles "classe-ressource", "pédagogie de la maîtrise", "pédagogie ouverte" et "adaptation culturelle" dans leurs implications face au problème de l'inadaptation. Des projets expérimentaux issus de ces modèles sont présentés. La seconde partie, "plaidoyer pour une école plus attentive et une pédagogie plus engageante", tente de mettre sur pied une alternative pour les marginalisés de l'enseignement secondaire. Après avoir décrit les principaux problèmes de l'école, elle présente des propositions correctives pour chacun des deux cycles du secondaire.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270502, 8270503
Auteur de l'analyse: fr

EDUQ 8270504

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction de la recherche

Propositions de développement pédagogique face aux problèmes de l'inadaptation scolaire

Par la section québécoise du groupe de travail franco-québécois sur l'inadaptation scolaire

SECTEUR de la PLANIFICATION

E D U Q 8270504

PROPOSITIONS
DE DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE
FACE AUX PROBLEMES
DE L'INADAPTATION SCOLAIRE

Rapport présenté en annexe à:
LES CAHIERS DU COPIE, numéro 3

Par: la section québécoise du groupe de travail
franco-québécois sur l'inadaptation scolaire

Direction de la recherche
Ministère de l'éducation
Gouvernement du Québec

TABLE DES MATIERES

Avant-propos ---------- i

Première partie: MODELES D'INTERVENTION ET STRATEGIES FACE A L'INADAPTATION SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ---------- 1

1. Introduction ---------- 3
2. Bénéfice des missions d'observation ---------- 3
3. Regroupement de types de stratégies observées ---------- 4
4. Modèles possibles d'intervention ---------- 5
5. Le modèle "classe-ressources" ---------- 5
   5.1 Quelques conditions 6
   5.2 Principes sous-jacents 7
   5.3 Moyens essentiels 7
   5.4 Formation et agencement des ressources humaines 8
   5.5 Comparaison avec d'autres modes de soutien 8
   5.6 Les avantages du modèle 10
   5.7 Les limites du modèle 10

6. Le modèle "pédagogie de la maîtrise" ou "Mastery Learning" (ML) ---------- 11
   6.1 Principes sous-jacents au ML 12
   6.2 Les moyens du Mastery Learning 13
   6.3 Avantages du ML 14
   6.4 Limites du modèle "pédagogie de la maîtrise" 15

7. Le modèle "pédagogie ouverte" ---------- 16
   7.1 Principes de base 17
   7.2 Conditions de possibilité et moyens de mise en oeuvre 20
   7.3 Avantages et limites du modèle "pédagogie ouverte" 22

8. Le modèle "adaptation culturelle" ---------- 23
   8.1 Principaux moyens 24
   8.2 Affinités avec des expériences étrangères 24
   8.3 Avantages et limites de ce modèle 25

9. Proposition de projets expérimentaux ---------- 25
   9.1 Qu'est-ce qu'un projet expérimental 26
   9.2 Projet soutien par la classe-ressources 26
   9.3 Approche de "pédagogie de la maîtrise" (Mastery Learning) 28
   9.4 La pédagogie ouverte comme moyen de remédier à l'inadaptation scolaire 29
   9.5 Expérimentation à partir du modèle "adaptation culturelle" 29

Conclusion ---------- 30

Ce rapport résulte du travail collectif de Monique Cournoyer, Manuel Crespo, Geneviève Deronzier, Robert Lavers, Arthur Marsolais, Marie Simard-Trottier, Brigitte von Schoenberg. Arthur Marsolais a assumé la rédaction du texte.

Dépôt légal: premier trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN: 2-550-04845-8

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education, 1982

Deuxième partie: L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET L'INADAPTATION SCOLAIRE: PLAIDOYER POUR UNE ECOLE PLUS ATTENTIVE ET UNE PEDAGOGIE PLUS ENGAGEANTE---31

Présentation---33

1. Les "aspects les plus positifs" dégagés dans les missions d'observation---34
   1.1 Les "aspects les plus positifs" ressortant de divers systèmes scolaires 34
   1.2 Les "aspects les plus positifs" observés dans des projets particuliers 36

2. Analyse des changements possibles à partir de quatre problèmes---37
   2.1 Face à l'échec scolaire: changements possibles? 37
   2.2 La sélectivité de l'école et son rôle dans l'orientation 40
      2.2.1 L'alternative sélection ou orientation 40
      2.2.2 Les formes et les moyens de la sélection scolaire précoce 41
      2.2.3 Correctifs possibles 41
   2.3 La désaffectation des jeunes face à l'école 43
   2.4 La méconnaissance des différences individuelles et collectives 45

3. De la problématique à la pratique: quelques principes intermédiaires---46
   3.1 Les finalités de l'enseignement secondaire 47
   3.2 Champ d'application et mode d'expérimentation des changements proposés 49

4. Propositions pour la première partie du secondaire---51
   4.1 Orientations pédagogiques 51
   4.2 L'aménagement du temps 52
   4.3 La disposition des matières au programme 53
   4.4 Le rôle de l'enseignant 54
   4.5 Moyens à fournir aux enseignants 55
   4.6 Une seconde variante possible: une école-atelier 57

5. Propositions pour la seconde partie de l'enseignement secondaire---60
   5.1 Examen de la structure actuelle de la scolarité secondaire 60
   5.2 La distribution des élèves dans les secteurs 61
   5.3 Correctifs du point de vue structure des secteurs et usage des options 62
   5.4 Changements à envisager pour expérimentation du point de vue pédagogique 66
      5.4.1 Caractéristiques du second cycle 66
      5.4.2 Perspective pédagogique 67
         5.4.2.1 Face à l'abandon scolaire 67
         5.4.2.2 Ouverture de l'école 68
         5.4.2.3 Renouveau pédagogique applicable à des champs particuliers 68
         5.4.2.4 Utilisation de choix internes au domaines non optionnels d'études 68
         5.4.2.5 Travail sur l'établissement de dispositions à l'autodidaxie 69

6. Proposition d'une alternative pour les "marginalisés" de l'enseignement secondaire---70
   6.1 Qui sont les "marginalisés" de l'enseignement secondaire? 70
   6.2 Comment pourrait-on s'y prendre tout à fait autrement avec cette clientèle particulière? 71
   6.3 Comment situer un tel programme par rapport au programme régulier du niveau secondaire? 72
   6.4 Où les jeunes se dirigeraient-ils au sortir d'un tel programme de 2 ans? 73

Conclusion---74

AVANT-PROPOS

La direction de la recherche au ministère de l'Education a été associée depuis 1976 aux travaux franco-québécois dans le domaine de la prospective et de l'innovation. Nous sommes très heureux aujourd'hui de présenter les conclusions et les propositions d'une équipe multidisciplinaire qui travaille depuis 1979 sur le thème de l'inadaptation scolaire.

Les deux rapports qui suivent, portant respectivement sur l'enseignement primaire et sur l'enseignement secondaire, renvoient à une analyse commune, c'est-à-dire franco-québécoise, dont les résultats sont publiés dans Les cahiers du COPIE*, numéro 3: Stratégies de réduction de l'inadaptation scolaire. Il s'agit donc, dans le présent document, d'un effort de spécification supplémentaire des conclusions de l'analyse déjà publiée, en fonction des particularités de la situation scolaire québécoise.

La section québécoise du groupe de travail a pu réaliser son mandat grâce à la collaboration d'autorités universitaires, à la disponibilité et la coopération des responsables de commissions scolaires, des directeurs d'écoles, d'enseignants et de conseillers pédagogiques dans un grand nombre d'écoles. Les membres du groupe ont également bénéficié d'un accueil chaleureux et d'une collaboration exemplaire des autorités scolaires de Brookline, Philadelphie, Toronto, Londres, Vienne, et ailleurs. Enfin, ils ont pu apprécier la qualité des services offerts par le ministère de l'Education et le ministère des Affaires intergouvernementales du Québec et de la collaboration offerte par le ministère des Affaires étrangères et le ministère de l'Education nationale en France. Au nom des membres de cette équipe, que tous ces collaborateurs proches ou lointains soient remerciés.

Norman Ryan, directeur
Direction de la recherche
Ministère de l'Education

---

* Conseil d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Education

P R E M I E R E   P A R T I E

MODELES D'INTERVENTION ET STRATEGIES FACE A L'INADAPTATION SCOLAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

1. INTRODUCTION

Nous avons conduit depuis 1979 avec nos partenaires français une analyse des multiples facettes de l'inadaptation scolaire. (Voir Les cahiers du C.O.P.I.E., no 2: L'inadaptation scolaire, Québec 1981). Le mandat reçu initialement dans le cadre de la coopération franco-québécoise nous a d'autre part permis d'observer de plus près ici et à l'étranger diverses réalisations significatives, diverses façons de résister ou de remédier à l'inadaptation scolaire.

Un rapport commun, c'est-à-dire franco-québécois, rend compte des principaux éléments que nous avons retenus de l'ensemble de nos observations et de nos analyses. Ce rapport toutefois se concentre inévitablement sur des points de vue relativement détachés des situations nationales concrètes, surtout dans ce qui les fait se distinguer. C'est pourquoi nous tentons ici, en continuité avec les conclusions du rapport commun, d'appliquer plus précisément à la situation québécoise les perspectives dégagées dans l'analyse commune. Nous nous référons en cela à un élément du mandat initial qui invitait le groupe en voie de constitution à recommander, à terme, des propositions concrètes de changement qu'il y aurait lieu d'expérimenter et d'éprouver dans le cadre de projets expérimentaux.

2. BENEFICE DES MISSIONS D'OBSERVATION

Par nos missions d'observation, nous nous sommes efforcés de mieux comprendre ce qui est possible face aux problèmes d'inadaptation scolaire. Une partie des missions portait sur des politiques nationales. L'autre partie a permis d'étudier des réalisations particulières plus isolées.

Le premier ensemble de missions concerne donc surtout des choix de politiques, en rapport avec des conditions et des moyens. Elles amènent à clarifier graduellement un raisonnement de type conditionnel, en fonction d'une constante: la cohérence. On dira par exemple: si on veut corriger surtout telle déficience, il faudra s'appuyer sur telle et telle sortes de moyens.

Le second ensemble de missions d'observation a plus d'affinités avec des propositions concrètes, dans le sens de projets-pilotes ou d'expérimentations sur lesquelles le plan de travail initial débouchait.

Nous essaierons de dégager ici, toujours en référence aux observations entreprises, des stratégies et des modèles qui nous paraissent pertinents par rapport aux problèmes que nous avons recensés et analysés au Québec. Ces "lignes de pensée et d'action" peuvent logiquement évoquer soit des mesures concernant un système pris globalement,

soit une expérimentation sur une échelle réduite. Dans le cas présent, elles sont énoncées plutôt en fonction d'expérimentations que de mesures globales. A ce titre, nous croyons que ces hypothèses de changement peuvent aussi intéresser une équipe éducative qui s'interroge sur une seule école, la sienne. Ceci, en dehors de la perspective d'une expérimentation très systématique.

3. REGROUPEMENT DE TYPES DE STRATEGIES OBSERVEES

3.1

Certaines stratégies s'opposent essentiellement à *l'échec scolaire*. Lorsqu'une société met beaucoup l'accent sur l'instruction dans les finalités de l'enseignement primaire, ce sont naturellement les stratégies les plus pertinentes.

L'échec scolaire est une résultante, la résultante de difficultés d'apprentissage. Or, il faut souligner qu'il y a divers types de difficultés:

- difficultés mineures dont la négligence peut, par accumulation, engendrer des échecs importants;
- difficultés d'ordre général, qui peuvent relever d'un retard à la maturation, d'une stimulation déficiente peut-être, et qui se manifestent soit dans la lenteur du rythme d'apprentissage, soit dans le caractère ardu des activités d'apprentissage;
- difficultés spécifiques d'apprentissage, qui sont indépendantes du potentiel général d'un enfant, mais découlent d'une particularité individuelle dans l'un ou l'autre aspect de la perception.(1)

3.2

D'autres stratégies s'opposent plutôt au "malheur" de l'élève, aux conditions défavorables d'ordre affectif (motivation, capacité d'expression et d'écoute, confiance en soi et en ses capacités de succès, etc.), et visent à surmonter l'inadaptation en assurant en quelque sorte comme condition préalable que l'enfant soit heureux à l'école. Cette approche a nettement des affinités avec une compréhension de l'école comme environnement de l'enfant. Environnement qui doit être stimulant et dynamisant.

3.3

Certaines stratégies s'opposent directement à l'exclusion, la ségrégation ou la marginalisation d'une minorité dans l'école, soit pour cause de handicaps physiques, soit pour cause de handicaps psychologiques ou perceptuels, soit pour cause de difficultés d'apprentissage. Dans une telle perspective d'intégration, on trouve parfois des justifications davantage de type social (refus d'une mise à l'écart comme ségrégation injuste, en rapport direct avec l'adaptation sociale), parfois des justifications plutôt de type pédagogique (la mise à l'écart ayant souvent consacré la résignation à très peu de progrès en termes d'apprentissage). Dans le premier cas,

---

(1) Voir R. Lavers: L'enfant en difficulté: perspectives américaine et française, dans Revue Vie Pédagogique, no13, juin 1981, pp. 22-25.

l'intégration dans les classes et des écoles normales des enfants en difficulté est presque un objectif. Dans le second, elle est perçue plutôt comme un moyen. Il ne s'agit pas d'opposer les deux points de vue, qui normalement seraient plutôt harmonisés, mais de prendre en compte la possibilité de décalages entre les deux points de vue.

3.4

Certaines stratégies enfin visent directement des caractéristiques sociales qui ne sont pas en soi des facteurs de difficulté d'apprentissage ou de malaise par rapport à l'école, mais qui peuvent en devenir si l'école ne sait pas suffisamment tenir compte de situations économiques particulières, de caractéristiques culturelles et linguistiques particulières également. Il est évident que le fait d'avoir pratiqué essentiellement le portuguais ou l'arabe de la naissance à 5 ans plutôt que le français n'est pas un facteur de sous-développement, mais cela peut devenir un facteur de difficulté dans une école d'ici pour peu qu'on s'en tienne à l'uniformité de services conçus pour la moyenne des élèves.

Dans l'école réelle, et à plus forte raison dans un système scolaire considéré globalement, ces divers types de stratégies peuvent se combiner et coexister, car les problèmes distingués ne se séparent pas nécessairement dans la réalité. Ces distinctions, toutefois, peuvent aider à tirer au clair diverses avenues de réponse aux problèmes d'inadaptation scolaire.

4. MODELES POSSIBLES D'INTERVENTION

Si nous tentons de transposer en contexte québécois le meilleur de ce que nous avons pu découvrir dans nos missions, et ce que nous ont appris diverses réalisations "de pointe" ici même, nous pourrions mettre de l'avant quatre modèles possibles de stratégies pour contrer l'inadaptation scolaire dans l'enseignement primaire. L'un ou l'autre de ces modèles peut sans doute inspirer et guider une expérimentation rigoureuse des principes et des hypothèses qui le constituent. Nous aborderons cette question séparément par la suite.

5. LE MODELE "CLASSE-RESSOURCES"

Un premier modèle se caractérise par une individualisation au besoin et un soutien systématique complémentaire. Nous l'appellerons modèle de la "classe-ressources" par commodité et par convention.

La forme la plus achevée d'application de ce modèle que nous avons pu observer s'est trouvée l'ensemble des services d'adaptation scolaire tels qu'organisés dans trois

municipalités du Massachussetts: Brookline, Cambridge et Newton (banlieue de Boston). La logique de ce système est très proche de celle du "système en cascade" proposé par le gouvernement du Québec. Dans ce cas particulier, elle est en rapport direct avec une exigence législative de non-ségrégation des élèves en difficulté ou souffrant de handicaps.

Si nous tentons de cerner les traits essentiels, la cohérence globale de cette approche pour la voir comme un modèle applicable chez-nous à certaines conditions, nous devons associer les principales caractéristiques qui suivent.

Le soutien pédagogique requis par les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage particulières est fourni de concert par l'instituteur de sa classe et un spécialiste des difficultés d'apprentissage "basé" pour l'essentiel dans un centre de ressources éducatives qu'on peut appeler classe-ressources; ce soutien est défini par un "programme individualisé d'activités d'apprentissage" qui concerne à la fois l'activité de l'enfant dans sa classe régulière et dans la classe-ressources; il implique donc la coopération de l'instituteur et de l'orthopédagogue.

La détermination du programme individualisé de l'enfant repose sur un diagnostic aussi précis que possible de la nature des difficultés rencontrées. Les décisions sur le type de soutien systématique, sa durée et ses modalités reposent donc sur un diagnostic-prescriptif, où l'expertise du psychologue, en particulier, débouche sur des décisions de type pédagogique et didactique.

5.1 QUELQUES CONDITIONS

Le modèle "classe-ressources" exige certaines conditions:

1° que la classe régulière se prête à un minimum de diversité des tâches et des activités d'apprentissage, au moins pour des élèves recevant un soutien structuré à partir d'un programme individualisé, ou, préférablement, par un mode d'organisation qui permet d'ajuster les tâches et les efforts aux acquis, en fonction par exemple de sous-groupes de niveau dans une activité comme la lecture. Le système exige donc à toutes fins pratiques un degré minimum d'individualisation pour l'ensemble de la classe

2° que le recours au spécialiste de la classe-ressources n'équivaille pas à un transfert de responsabilité de la part du titulaire de la classe, mais à la mise en oeuvre d'une "co-responsabilité"

3° que le spécialiste des difficultés d'apprentissage soit capable d'intervenir face à une gamme large de difficultés, requérant parfois le recours à d'autres méthodes convenant mieux à un enfant particulier, parfois l'établissement d'un environnement plus structuré, parfois la prise en charge d'un problème de comportement, etc.

5.2 PRINCIPES SOUS-JACENTS

La philosophie sous-jacente à la mise en oeuvre du modèle classe-ressources pourrait sans doute s'exprimer comme ceci:

A) adapter l'école aux besoins particuliers, c'est se prêter à proportionner l'attention individuelle aux enfants en fonction des difficultés qui se manifestent;

B) on peut souvent surmonter une difficulté d'apprentissage en changeant de cadre, de méthode, de moyens didactiques, de façon à s'adapter plus précisément au style d'apprentissage de l'enfant ou à tenir compte d'une difficulté spécifique d'apprentissage;

C) si on désire maintenir le plus possible les enfants en difficulté ou handicapés dans des classes normales, il faut fournir aux enseignants la collaboration de spécialistes et faire en sorte que leur action auprès de l'enfant ne se fasse pas successivement et en parallèle, mais bien de façon concertée et harmonisée;

D) il est malsain de dissocier les difficultés relatives à l'apprentissage comme tel (savoir, savoir faire...) et celles qui renvoient directement à l'expérience affective de l'élève (valorisation - dévalorisation de soi, agressivité-passivité, problèmes de communication), car l'expérience scolaire a des échos directs dans le vécu affectif, et nombre de difficultés requièrent des stratégies de mise en confiance, de communication, etc. pour être surmontées.

5.3 MOYENS ESSENTIELS

Du point de vue moyens, le modèle "classe-ressources" exige probablement au moins les trois suivants:

- une évaluation assez fine des acquis et de la progression des enfants, qui permette une certaine différenciation à l'intérieur de la classe, et qui serve à déterminer au besoin le programme individualisé d'un enfant en difficulté

- des méthodes pédagogiques et des moyens didactiques diversifiés et perfectionnés, au moins pour la classe-ressources, et idéalement en harmonie avec les méthodes de la classe ordinaire

- le "programme individualisé" comme instrument, défini du point de vue diagnostic de la difficulté, du point de vue type, ampleur et durée d'une intervention spécifique et du point de vue implication des parents d'élèves.

5.4 FORMATION ET AGENCEMENT DES RESSOURCES HUMAINES

Le modèle "classe-ressources" associe d'une façon originale trois types de rôles: celui de l'instituteur ou du titulaire; celui du spécialiste des difficultés d'apprentissage, qui oeuvre généralement dans une seule école auprès d'un ensemble de classes; enfin, celui du responsable qui s'occupe davantage d'organisation, de diagnostic, de relations officielles avec les parents et d'animation-formation auprès du personnel enseignant, ce ou ces derniers responsables oeuvrant la plupart du temps auprès d'un ensemble d'écoles primaires.

Le titulaire de classe, dans ce contexte, a une certaine familiarité avec les troubles d'apprentissage, et il est entraîné en particulier à discerner aussi rapidement que possible des difficultés spécifiques d'apprentissage qui demanderaient de choisir une approche pédagogique adaptée. Il travaille dans la perspective non pas de faire tout son possible dans un premier temps, puis, en cas de difficulté apparemment insurmontable, de s'en remettre au spécialiste en se déchargeant de la responsabilité de l'enfant sous un aspect donné, mais plutôt dans la perspective d'attaquer une difficulté en s'associant aussitôt que possible à un collaborateur spécialisé. En termes d'attitudes, on peut supposer que d'une part, il ne renonce pas, tout en essayant de bâtir sur l'acquis véritable de l'enfant et non sur la norme de la classe; d'autre part, il ne convertit pas l'échec scolaire de l'élève en son propre "échec pédagogique" puisqu'il fait le nécessaire pour que l'élève obtienne rapidement et pour la durée nécessaire l'aide qu'il lui faut.

Le spécialiste des difficultés d'apprentissage, que nous pourrions appeler orthopédagogue, pour sa part, intervient peu dans la classe régulière elle-même. Il communique par contre régulièrement avec les titulaires. Il a presque constamment dans sa classe un certain nombre d'élèves qui travaillent individuellement sous sa guidance ou en petit groupe animé par lui. Certains viennent peu, certains viennent plus fréquemment. Certains viennent quelques semaines, certains plusieurs mois. Ce spécialiste doit être capable de conseiller les titulaires de classe sur des moyens à prendre ou des approches pédagogiques à essayer devant des difficultés qui se manifestent et pour lequel le titulaire cherche des "ressources" plus adaptées et plus adéquates.

5.5 COMPARAISON AVEC D'AUTRES MODES DE SOUTIEN

L'objectif essentiel, c'est de fournir l'aide requise, de fournir un soutien adéquat et efficace suivant les besoins. Nos missions d'observation nous permettent de risquer l'énumération suivante des diverses possibilités, entre lesquelles un choix s'impose peut-être, de mode de présence de cette aide.

Elle peut se trouver très peu formalisée, ou relativement plus structurée. Dans le premier cas, il y a d'une part l'exemple autrichien, où l'aide et l'attention personnelle font partie intégrante du rôle de l'instituteur. L'instituteur qui passe 4 ans avec ses élèves travaille au mieux avec ceux d'entre eux qui ont plus de difficulté, et le fait qu'ils aient des difficultés n'est pas une catastrophe compte tenu de la structuration des études ultérieures et des débouchés d'apprentissage et d'emplois auxquelles elles conduisent.

Il y a d'autre part l'exemple anglais, d'une école primaire ou "première" (First School 5 à 9-10 ans) centrée sur l'enfant et ses activités d'apprentissage. Dans la situation idéale, cette classe est si peu normalisée que le décalage par rapport à la moyenne n'est pas synonyme d'échec, et que l'attention davantage consacrée à ceux qui en requièrent davantage va de soi.

Dans la seconde hypothèse, d'un soutien davantage structuré et organisé face aux difficultés d'apprentissage, il y a logiquement deux possibilités:

1° un soutien indépendant de la classe normale

2° un soutien associé à la classe normale et complémentaire par rapport à son activité.

Le modèle "classe-ressources" représente évidemment la dernière possibilité. La précédente équivaut au recours systématique à des classes d'adaptation, de perfectionnement, de rattrapage, de mésadaptés socio-affectifs, de "troubles d'apprentissage"...

Le débat autour de l'intégration s'éclaircit à partir de la polarisation pédagogique entre un soutien plutôt complémentaire ou plutôt indépendant sur le plan pédagogique. Lorsqu'on désire l'intégration pour des raisons sociales, sans être convaincu de son bénéfice pour l'éducation et "l'instruction" de l'enfant, on se retrouve parfois avec une organisation en porte-à-faux entre les deux dernières possibilités: l'enfant reste membre d'une classe normale, mais tout ce qui pour lui a valeur de récupération ou intervention de type orthopédagogique reste complètement détaché, parallèle, parfois même en dysharmonie avec le "contenu" de sa classe régulière.

Pour éclairer les avantages et les limites du modèle "classe-ressources", il convient donc de le mettre en rapport avec trois autres modes de présence de l'aide en cas de difficulté.

aide	soit non formalisée	soit surtout à base de relation personnelle (exemple: Autriche)
		soit surtout pédagogie centrée sur l'élève (exemple: Grande-Bretagne)
	soit davantage formalisée	soit dissociée: classes spéciales à effectifs légers ou très légers
		soit associée: classe-ressources comme complément d'importance variable

5.6 LES AVANTAGES DU MODELE

Les avantages du modèle classe-ressources, à première vue, seraient sans doute:

- d'être compatible avec une société qui met beaucoup l'accent sur l'acquisition de connaissances, et impose en quelque sorte un type d'école centrée davantage sur le programme que sur l'enfant, ce modèle contribuant à prendre du recul par rapport au programme et à se recentrer sur l'enfant par le biais de l'individualisation

- de s'associer naturellement avec une politique d'intégration des handicapés, visuels, auditifs, moteurs, et même d'enfants souffrant d'un handicap mental léger

- de tirer parti positivement des instruments scientifiques de diagnostic (tests)

- de contribuer indirectement au renouvellement de la pédagogie pour l'ensemble des élèves

- de tirer parti du meilleur matériel didactique au moins pour les élèves qui en ont le plus grand besoin

- d'éviter la ségrégation non nécessaire pour un grand nombre d'élèves

- de rendre accessibles les ressources du secteur adaptation scolaire (spécialistes) à plus d'élèves en ne demandant pas aux spécialistes d'assumer la totalité des services auprès d'un petit groupe.

5.7 LES LIMITES DU MODELE

Les <u>limites</u> du modèle "classe-ressources" paraissent à première vue les suivantes, dont certaines découlent du modèle lui-même, et d'autres dépendent beaucoup plus du contexte:

- ne s'applique pas à moins qu'on ait renoncé à ce que l'uniformité et la norme gouvernent la classe, qu'on ait renoncé également à un type d'enseignement collectif qui prend la capacité moyenne pour cible, et "laisse tomber" les extrêmes

- exige un niveau assez important de ressources, sans doute équivalent à celui qu'on peut constater dans le cas des classes spéciales à profusion. Ce n'est pas un modèle séduisant si l'on a comme intention de réduire de façon drastique le niveau des ressources disponibles

- exige un consensus sur la répartition inégalitaire des ressources en fonction de l'inégalité des besoins. La répartition trop mécanique et normative (serait-ce au nom de l'équité via l'uniformité) des ressources financières directement liées à l'engagement de personnel enseignant et de spécialistes peut constituer un obstacle de taille

- s'applique sans doute mieux dans un milieu plutôt exigeant qu'indifférent par rapport aux écoles, à l'enseignement et aux services connexes (ceci pouvant également s'interpréter comme un avantage suivant la perspective qu'on adopte)

- s'applique sans doute moins bien à des difficultés scolaires massives, en rapport avec des conditions sociales et culturelles elles-mêmes marginalisantes pour une proportion importante des élèves d'une école donnée.

6. LE MODELE "PEDAGOGIE DE LA MAITRISE" OU "MASTERY LEARNING" (ML)

La pédagogie de la maîtrise, mise en oeuvre en Amérique du Nord dans un bon nombre de contextes très variés, de l'enseignement primaire à l'enseignement universitaire, présente aussi une piste valable à explorer, du point de vue de notre problématique. Le ML est en particulier utilisé pour prévenir quantité d'échecs non reliés à des handicaps graves, et pour diminuer l'écart entre les rythmes d'apprentissage.

La mission d'observation de Chicago nous a mis en contact avec une application à grande échelle du ML, dans le domaine plus particulier de la lecture. Ce projet semble s'appuyer beaucoup sur la mise à disposition des enseignants de matériel didactique conçu et mis au point par une équipe spécialisée. Ce mode de mise en oeuvre ne fait pas partie de la définition du ML, et il découle sans doute de contraintes particulières d'un changement entrepris sur une très grande échelle avec des moyens très réduits.

Les aspects par lesquels le ML rencontre surtout la problématique de l'inadaptation scolaire sont sans doute les suivants:

a) remise en question de l'ampleur des différences de réussite. Le ML est conçu pour réduire les écarts extrêmes de réussite scolaire, et repose sur le postulat qu'une pédagogie plus adéquate peut assurer à une très grande majorité des élèves l'acquisition des connaissances et des savoir-faire proposés

b) compatibilité avec un cadre de fonctionnement traditionnel: enseignement collectif par classes, rythme déterminé par l'enseignant, etc.

c) organisation des activités d'apprentissage qui intègre étroitement un soutien systématique à ceux qui n'ont pas maîtrisé les objectifs de chaque unité constitutive d'une matière donnée. L'usage de l'évaluation formative sert à diriger si nécessaire vers l'une ou l'autre activité complémentaire qui permet à l'élève de s'y prendre autrement devant une difficulté.

6.1 PRINCIPES SOUS-JACENTS AU ML

Le ML est le résultat pratique d'un certain nombre de recherches et d'hypothèses portant sur les aptitudes, le temps requis pour un apprentissage donné, l'utilisation de divers modes correctifs d'apprentissage face à des difficultés, l'usage de l'évaluation, etc.

La thèse fondamentale du ML considère les différences considérables dans le rythme d'apprentissage et la réussite scolaire, non pas comme des faits irrévocables traduisant directement des différences d'aptitudes, mais bien comme le produit de l'interaction de facteurs que l'école contrôle en bonne partie.

Voici comment Doris W. Ryan résume la philosophie du ML, telle qu'elle ressort des travaux récents de Benjamin S. Bloom:

"Most students become very similar with regard to learning ability, rate of learning, and motivation for further learning when provided with favorable learning conditions. This questions the earlier constructs that there are good learners and poor learners (i.e., aptitude is stable and predicts school performance) and that there are fast learners and slow learners (i.e., that aptitude is an index of the time a student needs to learn)." (Mastery learning: theory, research, and implementation, O.I.S.E., Toronto, 1979, p. 35).

Les conditions favorables se concrétisent, dans le ML, par:

- la subdivision des "choses à apprendre" en unités de durée limitée (2 semaines plus ou moins) pour lesquelles est fixé un niveau d'assimilation ou de performance connu de l'élève, niveau correspondant en principe à la cote A (équivalente de: objectif "maîtrisé") que, dans les classes courantes, 10 à 20% des élèves atteignent généralement

- l'organisation, au terme d'un premier effort collectif d'assimilation, d'un test qui permet de savoir qui n'a pas atteint l'objectif et en quoi

- l'utilisation immédiate d'activités d'apprentissage complémentaires qui permettent au besoin de s'appliquer encore à la tâche et, la plupart du temps, de l'aborder de façon différente (variation du mode d'apprentissage)

- le passage à l'unité suivante, qui intervient après une évaluation critériée (c'est-à-dire de chacun par rapport à une norme préétablie et connue, et non pas de chacun par rapport au reste du groupe) lorsque la très grande majorité du groupe a maîtrisé l'objectif de l'unité en cours.

Le ML pose comme principe que la qualité de l'enseignement modifie graduellement non seulement l'aptitude, ou la disposition et l'habileté à apprendre, mais également les caractéristiques d'ordre affectif de l'élève: intérêts, attitudes, image de soi.

La philosophie sous-jacente aux pratiques pédagogiques du ML comporte également certaines hypothèses sur le changement à moyen terme, hypothèses que la recherche semble confirmer. A terme, d'une part, le niveau moyen d'apprentissage tend à s'élever, de sorte qu'une proportion décroissante d'élèves requiert des éléments correctifs pour atteindre le degré de maîtrise requis. D'autre part, la diversité de temps requis pour une tâche, qui peut aller d'une proportion de 1 à 5 au départ, tend également à se réduire, de 1 à moins de 2. Enfin, l'approche ML semble augmenter graduellement le degré de participation et d'engagement des individus dans l'apprentissage au fur et à mesure de la progression.

6.2 LES MOYENS DU MASTERY LEARNING

Le ML se caractérise, pour l'enseignant, d'abord par une planification très soigneuse et précise des unités entre lesquelles il répartit la matière suivant autant que possible des objectifs séquentiels ou récurrents suivant la nature du sujet. Il doit disposer (concevoir? utiliser?) d'un instrument d'évaluation pour feedback et correction au terme de la présentation initiale d'une unité (test d'évaluation formative) puis de divers instruments complémentaires permettant d'atteindre les objectifs à ceux qui ne l'ont pas fait du premier coup. D'après le tableau ci-dessous, extrait de l'étude de D. Ryan, il ressort une diversité considérable d'approches pour cette phase du travail (op. cit. p. 30). Le principe fondamental, à ce stade, c'est de ne pas redonner à l'élève qui n'a pas appris encore plus du même type d'activité mais plutôt de chercher à s'y prendre autrement.

Le ML requiert donc la structuration d'un programme en objectifs d'apprentissage évaluables qui peuvent se constituer en étapes. Le matériel didactique peut être relativement simple; toutefois, un matériel bien conçu, et suffisamment varié pour la partie des "correctifs" au moins, est sûrement très utile. Les instruments d'évaluation demandent aussi passablement d'attention.

La complexité de l'utilisation du ML comme approche pédagogique est forcément plus grande la première fois qu'une classe entre dans cette perspective, et qu'un enseignant l'utilise. C'est pourquoi le passage se fait la plupart du temps, à partir d'une unité, puis dans l'ensemble d'une matière, avant de toucher la plupart des activités d'une classe.

Tableau illustrant la diversité des approches mises en oeuvre
au besoin après un test diagnostic
Extrait de D. Ryan, op.cit. p.30

A SUMMARY OF GENERAL TYPES OF CORRECTIVES
(Adapted from Block and Anderson, 1975, p 38)

CORRECTIVE	INDIVIDUAL	GROUP	RE-PRESENTATION	RE-INVOLVEMENT
Alternative Textbooks	X		X	
Workbooks	X		X	
Flashcards	X		X	
Re-teaching		X	X	
Audio-Visual* Materials		X	X	
Token Economies	X			X
Academic Games		X		X
Group* Affective Exercices		X		X
Programmed Instruction	X		X	X
Tutoring	X		X	X
Small Group Study Sessions		X	X	X

* These correctives might also be used on an individual basis in some situations.

6.3 AVANTAGES DU ML

Les principaux avantages du ML semblent graviter autour du fait qu'il prend des moyens efficaces pour réduire l'écart énorme de "performance" ou de progrès scolaire entre les individus, donc qu'il fonctionne avec une attention très particulière pour les "moins bons élèves", sans nuire à ceux qui progressent plus facilement.

Dans tous les domaines ou l'acquis initial conditionne étroitement les apprentissages ultérieurs, le ML est constitué de façon à tenir plus précisément compte des acquis de l'élève et à concentrer l'attention sur les éléments clés d'une discipline.

Le ML a aussi la qualité de prendre en compte l'aspect affectif du vécu scolaire; d'une part, il a des affinités évidentes avec la "pédagogie du succès", tendant à inverser le cercle vicieux de la démotivation par l'échec et de l'échec par la démotivation; d'autre part, il vise à augmenter graduellement l'engagement de l'élève dans les activités d'apprentissage de la classe, de façon à atteindre de plus en plus souvent la norme fixée sans besoin de recourir aux éléments correctifs.

Nos observations font apparaître le "mastery learning" comme une sorte de pédagogie socratique animée de façon très intense par l'enseignant, qui pose inlassablement des questions bien choisies aux enfants, à tous les enfants et pas seulement à ceux qui désirent répondre. le ML a pour ainsi dire l'avantage de forcer à n'oublier aucun enfant dans la classe.

Quelles que soient les réticences qu'on peut avoir par ailleurs, réticences possibles sur lesquelles nous reviendrons plus loin, le ML a quelques qualités indéniables qui correspondent à des aspirations fort répandues actuellement; il repousse l'a priori d'un caractère inévitable d'une très grande inégalité des performances, soit à toutes fins pratiques du caractère fatal de beaucoup d'échecs; il remplace une évaluation comparative par une évaluation critériée; il rapproche le soutien du besoin manifesté, dans le temps et dans l'espace...

6.4 LIMITES DU MODELE "PEDAGOGIE DE LA MAITRISE"

Le ML a été suffisamment étudié par d'autres et trop peu par nous pour que nous tentions de l'évaluer. Les remarques que nous énoncons ici valent bien plus par rapport à son intérêt en fonction du contexte d'ici et de certains des problèmes d'inadaptation scolaire que nous avons analysés.

Le ML est très magistral et on peut facilement le taxer de relever d'une conception "mécaniste" de l'éducation. Il ne vise pas à développer l'autonomie de l'enfant et sa prise en charge personnelle des activités d'apprentissage. C'est une approche très systématique centrée sur l'enseignant, plus particulièrement sur son orchestration raffinée du cadre de l'apprentissage ("instructional setting"). A la défense cependant du ML, on peut soutenir qu'il est non pas "anti-humaniste" mais "anti-romantique"; que, d'une part, il n'exclut pas des temps et des types d'activités relevant d'une pédagogie d'éveil très sensible à l'expression et à la créativité (ne serait-ce que grâce au temps gagné du fait d'une plus grande efficacité dans d'autres apprentissages); et que, d'autre part, il vise l'autonomie par l'effort de garantir l'acquisition de capacité de base qui en sont à terme des instruments importants.

Comme la mission d'observation de Chicago l'a montré, l'approche ML met en oeuvre une didactique efficace et éprouvée qui peut être utilisée mécaniquement, et réduire la

créativité de l'enseignant. Le ML appliqué à grande échelle assure sans doute un degré moyen de fiabilité de l'enseignement, une garantie d'efficacité générale, mais il ne stimule pas nécessairement l'enseignant en vue d'une pédagogie d'éveil et de découverte.

Un second aspect du ML peut être taxé de faiblesse. C'est sont parti-pris initial de prendre les programmes tels qu'ils sont. Alors que la plupart des courants pédagogiques se prononcent et sur le mode d'apprentissage et sur le contenu, le ML pose au départ la nécessité de s'adapter aux contraintes: programmes, aspect collectif de l'enseignement, etc.

Le ML est vulnérable, enfin, si l'on en attend trop, si ses postulats de base laissent croire qu'on a trouvé la méthode pour remédier à toutes les difficultés. Face à un certain type de difficultés, qui dépendent beaucoup de la façon d'organiser la progression des apprentissages, il a sans doute plus de potentiel que face à d'autres types de difficultés, comme celles que le modèle "classe-ressources" présenté plus haut est mieux à même de prendre en charge. A Chicago, on a opté pour le ML face à des problèmes généralisés et importants, qui ressortent du fait qu'antérieurement, les écoliers de fin 4e se trouvaient en moyenne au niveau national de fin 2e en lecture (soit 2 ans de retard moyen après 4 ans d'école). Qu'en est-il du potentiel du ML en dehors de situations aussi extrêmes? Il est possible qu'une expérimentation soigneuse et limitée soit une très bonne façon d'en tirer bénéfice sans tomber dans des attentes absurdes ni dans des procès idéologiques injustifiés.

7. LE MODELE "PEDAGOGIE OUVERTE"

Nous plaçons sous cette appellation une stratégie possible de résistance à l'inadaptation scolaire qui se caractérise par une attention particulière au climat de l'école et aux attitudes de l'enfant de niveau primaire à l'égard du milieu scolaire.

Au Québec, la promotion de cette conception de la pédagogie s'est faite tout particulièrement sous le thème de "l'école, milieu de vie", entre les années 1970 et 1976 (voir deux documents portant ce titre, publiés par le ministère de l'Education). Il s'agissait alors d'une explication des principes d'individualisation de l'enseignement et de progrès continu (principes mis de l'avant dans le règlement no 1 et repris dans le règlement no 7) dans le contexte d'une tendance à centrer l'école moins sur l'enseignement et davantage sur l'enfant et sur des activités d'apprentissage significatives suscitées et appuyées par un environnement "dynamique".

Malgré le discours officiel d'un certain nombre d'années, remplacé depuis l'annonce du Livre Vert, en 1975-1976, par une priorité placée sur les programmes davantage que sur la pédagogie, on constate que cette pédagogie a peu pénétré la pratique

courante. Pour des raisons exposées dans notre premier rapport[1], nous ne retenons pas l'expression "école milieu de vie". D'une part, elle se prête à trop de polémiques en porte-à-faux. D'autre part, le rapport de l'école à la "vie" s'interprète sans doute mieux comme un équilibre où une homéostasie que comme une ouverture inconditionnelle au vécu familial, aux loisirs, aux médias, à l'école de la rue, etc.

La pédagogie ouverte dont nous traitons ici constitue un modèle d'application des principes proposés particulièrement pour l'enseignement primaire sous le thème "école milieu de vie". Le modèle semble, d'une part, s'être concrétisé à un degré poussé dans certaines écoles optionnelles d'ici ou d'ailleurs. Nous avons pu en observer des applications très poussées dans des écoles optionnelles publiques de niveau primaire en Ontario. Les observations réalisées à l'école Querbes de Montréal sont très analogues. D'autre part, nous avons cru constater que certaines écoles engagées dans l'Opération Renouveau (écoles désignées, donc, comme servant des milieux économiquement faibles) poussaient également très loin une action assimilable à la pédagogie ouverte. Cette action vise en effet d'abord à constituer dans l'école un environnement ou un milieu stimulant, accueillant, sensible au vécu socio-affectif des jeunes et à leur expérience acquise.

Nous inspirant de ces observations, rapportées plus explicitement dans des documents de travail qui analysent les données des missions d'observation[2], nous examinerons la pédagogie ouverte comme un <u>modèle possible de référence pour des actions de résistance à l'inadaptation scolaire</u>. Nous aurons particulièrement présents à l'esprit les problèmes d'échec, de rejet ou de motivation que rencontre l'école en milieu économiquement faible.

7.1 PRINCIPES DE BASE

7.1.1 La possibilité d'épanouissement et de mise en confiance de l'enfant comme condition de succès

Dans la mesure où l'école a couramment, en milieu économiquement faible, une performance très inférieure sur le terrain des apprentissages, on peut interpréter cette difficulté comme dépendant d'une moindre harmonie entre les valeurs et la culture de l'école et celles d'un milieu socio-culturel

---

1) L'inadaptation scolaire. Cahiers du COPIE, no 2, p. 214

2) On peut référer en particulier à : Compte rendu de la mission de Montréal, 3-7 novembre 1980, par G. Deronzier et M. Cournoyer; et à Mission d'observation du COPIE à Toronto, par G. Deronzier et M. Simard-Trottier.

donné. De même, on peut imaginer un soutien familial plus inégal à l'écolier. Enfin, on peut imaginer l'effet combiné débilitant de clientèles moins désirées par des enseignants, d'attitudes d'éducateurs qui anticipent des résultats médiocres, d'attitudes d'enfants qui s'intéressent peu à l'école et développent plus facilement des sentiments d'indifférence ou de rejet, etc.

Cela conduit à poser comme prioritaire un premier défi, de faire aimer l'école aux enfants , de la rendre moins rébarbative, moins étrangère et moins distante. Cet objectif, de faire de l'école un milieu de vie stimulant et attrayant pour l'enfant, repose sur un principe: prendre en compte le vécu socio-affectif des enfants pour mettre l'école sur une longueur d'onde harmonisée avec lui.

Ceci, suivant le principe de "l'école milieu de vie", est parfois davantage perçu comme un objectif, dans le sillage d'une finalité de développement signifiant, en plus de connaissances et savoir faire, épanouissement, socialisation, créativité etc; c'est parfois perçu plutôt comme un moyen, un acquis intermédiaire qui débloque l'accès aux apprentissages structurés.

Dans le second cas, qui nous intéresse davantage puisqu'il s'agit d'un raisonnement visant à remédier à des problèmes d'une ampleur certaine concernant des sous-groupes particuliers dans une population, on fait en quelque sorte le raisonnement suivant: en milieu aisé, l'école n'a pas tellement besoin de préoccuper du vécu socio-affectif, car le soutien familial et de l'environnement humain immédiat dispose déjà l'enfant... Mais, en milieux moins favorisés du point de vue économique, culturel, civique à la limite (marginalité, statut d'étranger, etc.) on ne peut pas ne pas considérer l'enfant plus globalement, on ne peut pas s'en tenir à l'élève et à une pédagogie retranchée dans l'acquisition de connaissances, on a tout intérêt à convertir la pédagogie dans le sens d'une pédagogie ouverte.

7.1.2 La pédagogie ouverte attache beaucoup d'importance aux relations entre professeurs et élèves

L'équipe éducative qui tente de donner le goût de l'école aux élèves et de renforcer les attitudes positives de ceux-ci à partir d'un climat global attrayant et stimulant sera naturellement amenée à privilégier des relations maître-élève riches, chaleureuses, aussi personnelles que possible, qui s'expriment plus naturellement en termes d'encouragement que de dépréciation.

On prendra particulièrement en considération que bien des enfants n'osent pas dire qu'ils ne comprennent pas. Un enfant gêné, timide, effacé, craignant d'être ridiculisé, a des attitudes à acquérir sur le plus affectif, et cet apprentissage dispose

aux tâches plus classiques. Ce style de relation se situe à l'opposé de la conduite autoritaire d'un collectif où chacun se fond en tant qu'élève.

On a pu considérer que le climat général des écoles s'est beaucoup amélioré depuis la réforme des années 60. Cependant, cette amélioration ne s'est probablement pas faite également partout. On peut probablement encore privilégier une attention plus marquée à la qualité des relations si l'on est persuadé que l'interdépendance du rendement scolaire et du vécu émotif peut fournir certaines clés pour contrer l'inadaptation scolaire.

7.1.3 La pédagogie ouverte, une pédagogie active soucieuse de rejoindre l'expérience de l'enfant

Le fait de mettre en valeurs les attitudes positives à l'égard de l'école et de prendre en compte la personnalité de l'enfant et son acquis culturel irait en principe de pair avec une pédagogie qui vise à susciter l'engagement dynamique de l'enfant. Ce pourrait être donc une pédagogie qui utilise autant que possible des mises en situation, des tâches qui ne sont pas exclusivement des exercices techniques à vide, qui rejoignent l'expérience et les intérêts des enfants.

La pédagogie ouverte se trouve sans doute en affinité avec un genre d'école davantage centrée sur les élèves que sur les programmes, telle que l'école primaire anglaise a pu nous apparaître dans le meilleur des cas[1]. C'est une école où la progression de chaque élève est importante et aussi constante que possible, mais où tout ne se structure pas par rapport à des niveaux de performance préétablis en normes. Les pratiques de l'école Querbes nous ont fourni un échantillon très intéressant d'une pédagogie ouverte qui ne néglige pas les apprentissages formels structurés.

7.1.4 Le modèle défini par une pédagogie ouverte et active est à dissocier d'une attitude de laisser faire et d'une relative disqualification des apprentissages formels structurés

Le modèle "pédagogie ouverte" ne peut être que néfaste en milieux défavorisés si on le comprend et l'applique à partir d'une dichotomie qui pose pour ainsi dire un choix entre: "faire que les enfants soient heureux", d'une part, les faire apprendre à tout prix, d'autre part.

---

1) Voir: Mission d'observation du COPIE en Grande-Bretagne, sur l'éducation des enfants de minorités ethniques et de familles tsiganes, Juillet 1980.

L'influence de la psychologie non directive se traduisant dans un modèle d'école libertaire, où l'enfant est le guide suprême, qui apprend quand, où et comme il veut, a contribué sans doute à augmenter la réticence face au concept d'école "milieu de vie". L'école libertaire a jusqu'ici fonctionné assez adéquatement dans des milieux privilégiés du point de vue culturel, et se justifie en fonction d'un désir d'harmonie entre les valeurs parentales et les valeurs de l'école. Cependant, il s'agit de milieux où les parents s'occupent de montrer à lire aux enfants si l'école considère cela plus ou moins important et s'en occupe peu.

Vouloir s'orienter dans cette direction là où la situation sociale engendre des difficultés scolaires particulièrement graves, ce serait absurde. Le modèle que nous avons à l'esprit ne consiste pas à mettre moins d'insistance sur les apprentissages de base structurés. Il consiste à mettre l'accent sur eux autrement, plutôt qu'en maintenant le modèle pédagogique prédominant, plus ou moins impersonnel, autoritaire et conçu pour la moyenne d'une classe. Ce modèle est pensable, donc, seulement si on considère comme fausse l'alternative qui se représente l'école soit comme "milieu de vie", soit comme "milieu de travail", autrement dit, l'alternative qui pose une sorte de choix inévitable entre une finalité de développement équilibré et d'épanouissement, et une finalité d'acquisition de savoir et de savoir-faire.

7.2 CONDITIONS DE POSSIBILITE ET MOYENS DE MISE EN OEUVRE

La mise en oeuvre de la pédagogie ouverte, particulièrement en milieu défavorisé, exige des enseignants engagés, prêts à travailler vis-à-vis l'école prise globalement et non seulement dans leur propre classe. La mobilisation et l'engagement des enseignants et de la direction de l'école constituent donc un premier ordre de moyens essentiels. La mutation des attitudes, du défaitisme à des attentes plus positives, la constitution d'un climat scolaire globalement stimulant, attrayant et dynamisant, enfin la mise en oeuvre d'une pédagogie qui fait appel à l'initiative, à la coopération et à la communication, cela est impensable dans l'isolement des éducateurs. La capacité des enseignants de se constituer en groupe de tâche bien animé apparaît non seulement comme moyen, mais presque comme condition de possibilité. Par ailleurs, cette exigence est confirmée par les études qui démontrent que les méthodes ne sont pas efficaces par elles-mêmes, mais bien par l'implication et la coopération de l'enseignant, qui sont garantes de la réussite de l'enfant.

Une autre condition apparaît en corollaire: l'exigence d'une grande autonomie institutionnelle. Donc la capacité d'autonomie, qui peut se développer, de pair avec le leadership, est un moyen important, dans un cadre suffisamment décentralisé où l'on ne fétichise pas l'uniformité.

En termes de moyens pédagogiques au sens plus technique du mot, il y a des besoins considérables et à peine des amorces d'expérimentation ou de production. Nous avons vu, par exemple, une tentative très intéressante pour relier le premier contact avec la lecture à tout un vocabulaire familier à l'enfant. Nous avons vu une approche d'enrichissement du vocabulaire par jeu sur les équivalences et sur la précision des concepts vagues ("truck" - camion, remorque, fardier, etc.). Nous avons vu un projet tentant de donner le goût d'écrire à des élèves de 8-9 ans. Dans la majorité des cas, les gens se débrouillent presque sans moyens, et développent eux-mêmes des moyens-maison sans ressources extérieures.

Parmi les moyens qui nous paraissent les plus importants compte tenu que la maîtrise de la langue sous toutes ses formes apparaît particulièrement cruciale et problématique, nous pensons que le démarrage en lecture devrait pouvoir s'appuyer sur un assortiment de méthodes et de moyens correspondants, assortiment riche et maîtrisé de sorte qu'on puisse recourir facilement à une autre approche lorsqu'une première n'a pas, pour un nombre donné d'enfants, l'efficacité prévue.

Il semble, de façon plus générale, que la progression en lecture, sur le plan compréhension en particulier, devrait demeurer un souci constant tout au long du niveau primaire. Il y aurait probablement intérêt à situer l'ensemble des activités visant la maîtrise de la langue dans une perspective de développement intellectuel[1] plutôt que dans celle d'une maîtrise de techniques (lecture, écriture, ortographe grammatical, ortographe de mémoire, etc.). Par rapport, en particulier, à des enfants dont la base linguistique est une langue étrangère, il importe au plus haut point de ne pas se contenter d'un minimum de familiarisation avec la langue d'enseignement pour que l'enfant puisse "survivre" dans la classe et "sembler comprendre" les propos de l'enseignant.

Ce que dit M. Picherot (note du 28 nov. 80) vaut particulièrement pour le champ des moyens pédagogiques:

> "Sur les enfants que leur situation socio-culturelle expose à des risques d'inadaptation, nous sommes encore très largement dans l'ignorance" (p.7)
>
> "Si l'existence de difficultés massives est reconnue par les responsables de l'éducation, il se peut qu'une majoration des moyens s'ensuive" (...)
>
> On peut essayer de s'entendre sur des principes d'utilisation: (...)
>
> - étudier avec beaucoup de soin des cas réussis de cours de rattrapage, groupes de soutien, classes-ressources, etc. en portant l'attention à la fois sur les effets d'apprentissages conduits pour les mêmes

---

1) Voir sur ce point le témoignage du "Inner-London Center for Urban Educational Studies", dans le rapport cité sur la Grande-Bretagne.

élèves, par différents maîtres sur les mêmes matières (contradiction/ conciliation des démarches, blocages, déblocages, stimulation par l'effet d'approches différentes: pouvoir les décrire) ou de techniques". (p.5)

Le modèle "pédagogie ouverte" tel que nous l'envisageons, comme tentant de résister aux traits caractéristiques de l'inadaptation scolaire en milieux défavorisés, demeure en quelque sorte plutôt un espace favorable à l'invention, l'utilisation et l'épreuve de meilleurs moyens pédagogiques, qu'un tout qui se pose avec des moyens pédagogiques acquis et éprouvés.

7.3 AVANTAGES ET LIMITES DU MODELE "PEDAGOGIE OUVERTE"

La pédagogie ouverte, par opposition à une pédagogie plus rigide, collective, centré sur "le programme pour l'élève moyen", a le très grand avantage de permettre une diversification des approches, une plus grande souplesse. Elle engage davantage la participation de l'enfant dans ses activités d'apprentissage. Elle est très soucieuse d'objectifs d'ordre affectif, autrement dit, en plus d'habiliter techniquement dans des savoir-faire, elle se soucie beaucoup d'engendrer le goût de s'exprimer et de réaliser des choses à travers ces habiletés comme lire, écrire...

La pédagogie ouverte, du fait qu'elle procède naturellement par projets, est "peu excluante", divers enfants pouvant conduire parallèlement des projets différents dont les décalages n'invitent pas à la comparaison. La diversification est donc un atout pour éviter la marginalisation.

Ce modèle a aussi la très grande qualité de s'harmoniser avec une approche collective des situations problématiques. C'est un atout indéniable si l'on analyse des défis d'adaptation de l'école en milieu économiquement faible.

L'exigence d'un personnel hautement motivé peut, dans le cas de facteurs prédéterminés d'affectation du personnel, constituer une faiblesse, non pas du modèle, mais de son rapport au contexte existant. Aussi longtemps que les moins expérimentés se retrouveront à leur corps défendant dans les écoles les moins désirées par le jeu des mécanismes de distribution des tâches non pas suivant la nature des tâches mais suivant le degré de droits acquis, la situation est peu favorable. Cependant, il est sûrement possible de mettre en place un soutien aux enseignants qui fasse voir sous un jour moins négatif leur situation auprès de populations défavorisées.

Un avantage certain de ce modèle: à la façon d'écoles centrées davantage sur l'enfant que sur la "matière à enseigner", la pédagogie ouverte intègre l'aide et le soutien dans la tâche quotidienne et le rôle même de l'enseignant; elle n'exige pas, comme les modèles précédents, un certain degré de formalisation et de structuration du "soutien". On peut croire qu'une aide moins formalisée attire moins l'attention sur

la difficulté et contribue moins à la traduire en perception d'échec. Cette aide a surtout plus de chances d'être modulée plus finement, plus constamment et plus rapidement en fonction des besoins.

Une limite de ce modèle: dans les expériences existantes qui correspondent d'une certaine façon, le volet d'initiatives visant directement à consolider des attitudes positives de l'enfant face à l'école semble plus assuré que le volet des initiatives plus directement didactiques. Ceci laisse planer le doute sur l'efficacité, et fait craindre la mise en oeuvre d'un double standard, à l'effet qu'on se contenterait d'une certaine progression dans l'acquis cognitif sans viser des résultats comparables à ceux d'autres milieux. Cette limite, toutefois, est sans doute en même temps une indication de priorité pour l'action et l'utilisation des ressources, plutôt qu'une faiblesse permanente.

Nous ne nous interrogeons pas d'abord et avant tout sur les mérites et les inconvénients de la pédagogie ouverte considérée pour elle-même. Nous l'envisageons dans la perspective où elle peut fournir des façons valables de remédier à des problèmes d'inadaptation scolaire présents dans l'enseignement primaire. Nous la transposons donc en modèle de référence possible pour des actions, des expérimentations, visant directement des facettes de l'inadaptation, sans ignorer que la pédagogie ouverte se trouve également à guider le projet éducatif de bon nombre d'écoles sans avoir été choisie en vue de remédier à l'inadaptation scolaire.

8. LE MODELE "ADAPTATION CULTURELLE"

Nous plaçons sous ce titre une stratégie possible de résistance à l'inadaptation scolaire qui consiste à harmoniser la mentalité, les valeurs, les références concrètes à l'expérience, les moyens d'évaluation et les moyens pédagogiques de l'école, avec la mentalité, les valeurs et l'expérience, en un mot, avec les caractéristiques culturelles d'un milieu particulier lorsque ces dernières se situent à une distance appréciable de ce qu'on pourrait appeler la culture de l'école.

Les hypothèses fondamentales qui justifient ce modèle sont exprimées dans le document présentant la politique d'éducation en milieu économiquement faible: L'école s'adapte à son milieu (ministère de l'Education, Québec, 1980). Elles sont suffisamment connues pour que, sans les résumer, nous nous limitions à rappeler certains aspects pratiques de la transposition de ces principes en un modèle possible pour l'enseignement primaire.

Reconnaître une distance culturelle considérable, et néfaste, entre la culture que véhicule couramment l'école et les caractéristiques culturelles particulières d'un milieu économiquement faible, cela ne signifie pas ramener tout simplement un terme

à l'autre. Ce n'est pas faire correspondre point par point les attitudes et les valeurs dans l'école à celles qu'on trouve dans le milieu social; ce n'est pas non plus l'inverse. C'est une stratégie de convergence entre deux pôles. C'est donc une perspective de rapprochement qui suppose un changement à la fois dans le milieu social et à la fois dans l'institution scolaire.

8.1 PRINCIPAUX MOYENS

Dans la mesure où la politique contenue dans le document L'école s'adapte à son milieu s'appuie des réalisations des quelques dernières années, on peut regrouper sous quatre en-têtes les principaux moyens:

1° visant la modification des attitudes chez les éducateurs à l'égard du milieu.

2° visant la connaissance plus authentique du milieu (Pour ces deux premiers cas, on a procédé essentiellement par le biais d'un perfectionnement professionnel conçu en conséquence).

3° visant le rapprochement du milieu vers l'école.

4° visant le rapprochement de l'école vers le milieu.

Les deux derniers éléments se sont trouvés jusqu'ici traités par le biais d'une participation accrue des parents à la vie de l'école, et par le biais d'une amélioration des méthodes pédagogiques et des moyens didactiques.

8.2 AFFINITES AVEC DES EXPERIENCES ETRANGERES

Les principales stratégies d'intervention en affinité avec ce modèle (c'est-à-dire considérant comme essentielle la reconnaissance de différences culturelles) que nos missions nous ont permis d'analyser quelque peu sont en rapport avec des minorités ethniques qui souffrent en même temps d'un statut économique désavantageux.

Nous avons pu, par exemple, prendre contact avec des perspectives d'action inspirées d'un principe de pluralisme culturel[1]. Contrairement à la perspective plus traditionnelle d'assimilation des minorités, ou d'intégration tout au moins, le modèle social qui privilégie le multi-culturalisme dans une société relativement diversifiée fait développer au plan scolaire un idéal de pluralisme culturel qui exige une

---

1) La revue américaine d'éducation "Theory into Practice", numéro du printemps 1981, rend assez bien compte des pratiques américaines s'inspirant du pluralisme culturel.

adaptation analogue à celle que propose le document L'école s'adapte à son milieu. Le choix social d'un modèle de société multi-culturelle plutôt que celui d'une société plus homogène va de pair, dans le contexte londonien où il s'exprimait, avec un certain militantisme anti-ségrégationiste et en faveur des droits de la personne.

8.3 AVANTAGES ET LIMITES DE CE MODELE

Contrairement aux trois précédents, ce modèle-ci n'a pas encore, à notre connaissance, été mis en oeuvre de façon très poussée dans des contextes comparables au notre. Cela rend donc plus difficile d'en évaluer ne serait-ce que sommairement les avantages et les limites. Par contre, la même situation encourage sans doute d'autant plus à le développer et à l'expérimenter.

Il semble acquis, suivant l'expérience québécoise des dernières années, que les efforts consacrés à une formation spécifique des enseignants en situation sont d'une valeur incontestable. Le champ de développement qu'il serait en conséquence le plus naturel de regarder actuellement se trouve donc celui de l'ensemble des moyens dont les enseignants se servent: guides pédagogiques, manuels de l'élève, fiches d'exercice, livres de bibliothèque, instruments d'évaluation, documents audio-visuels, tests, etc., pour prendre charge de l'adaptation nécessaire qui ne peut reposer sur la bonne volonté de personnes déjà accaparées quotidiennement par leur enseignement.

On a déploré, par exemple, ces dernières années, le curriculum caché ou implicite en matière d'image des rôles de l'homme et de la femme, qui se trouve dans les textes de lecture des enfants. On pourrait certainement y détecter et y enlever des biais culturels qui jouent en défaveur de milieux donnés. De façon équivalente, on a cru détecter que les instruments normalisés de diagnostic ou d'évaluation du rendement sont inadéquats du fait de leur manque d'harmonisation avec un arrière-plan socio-culturel donné. Remédier à ce genre de choses ne s'improvise pas.

9. PROPOSITION DE PROJETS EXPERIMENTAUX

Il reste à exprimer ce qui nous paraît le plus pratique, le plus pertinent et le plus utile en vue d'une première application, dans ces modèles et ces stratégies que l'observation et l'analyse nous ont amené à dégager. Dans un premier temps, nous préciserons le cadre et la portée de ce que nous appelons projet expérimental ou projet-pilote. Par la suite, nous examinerons dans les divers modèles dégagés ce qui, à notre avis, peut et devrait servir de base à une expérimentation.

9.1 QUEST-CE QU'UN PROJET EXPERIMENTAL

Nous appelons projet-pilote ou projet expérimental un changement mis en oeuvre systématiquement, à partir d'un modèle explicite, disposant de moyens adéquats garantis, et évalué de façon rigoureuse pendant une période suffisante.

Les projets-pilotes auxquels nous pensions ici sont mis en oeuvre dans des écoles publiques sous la responsabilité de commissions scolaires volontaires, à partir d'une idée concrétisée dans un modèle plus précis (modèle combinant les aspects organisationnel, pédagogique, ressources humaines, rôles, etc.). L'idée de base ou le modèle sont choisis et proposés par le ministère.

Les projets-pilotes disposent de ressources, qui correspondent d'une part au coût de développement, d'implantation ou de "transition" (pour des façons de faire qui, une fois expérimentées et établies, ne coûtent pas nécessairement plus que la façon de faire préexistante), d'autre part au coût d'une évaluation suffisante pour dégager des conclusions permettant éventuellement soit de mieux fonder une politique, soit d'étendre plus largement l'application du modèle testé.

Les projets-pilotes ne peuvent être réalisés que sur des "terrains" choisis d'après la nature des problèmes qu'ils visent à résoudre.

Ces projets-pilotes constituent, ou constitueraient, une expérimentation répondant à des priorités du Ministère, mais réalisée par des institutions (commissions scolaires et équipes éducatives dans l'école) qui acceptent en connaissance de cause de faire leur la perspective qui gouverne et oriente le projet. Les projets constitueraient pour ainsi dire des innovations contrôlées (par opposition aux innovations spontanées). Cependant, il s'agit d'innovations contrôlées sur lesquelles s'exerce une analyse constante qui permet à la fois de réorienter en cours de route au besoin (dans le sens de la recherche-action) et d'établir, le moment venu, un bilan fiable des résultats positifs et négatifs s'il y a lieu.

La durée des projets peut varier suivant les objectifs poursuivis, et suivant le mode d'influence que les résultats peuvent avoir sur les autres écoles, c'est-à-dire la façon envisagée d'élargir l'application d'un modèle dûment testé.

9.2 PORJET SOUTIEN PAR LA CLASSE-RESSOURCES

Ce projet consiste à mettre en oeuvre systématiquement un modèle d'intervention auprès des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le modèle que nous avons présenté ici (pp. 5-11) consiste à fournir un soutien, face à des besoins

spéciaux, qui engage à la coopération de titulaires et spécialistes à partir d'un programme individualisé qui repose sur un diagnostic précis.

Ce modèle est une application directe du "système en cascade" de dispensation des services. Il a des affinités avec la formule du dénombrement flottant[1]. Il a toutefois également des différences par rapport à celui-ci: il n'est pas aussi exclusivement centré sur les problèmes d'apprentissage par opposition aux problèmes de comportement; il utilise moins la rencontre un à un; enfin, l'intervention du spécialiste se situe moins dans la classe régulière.

Ce modèle a également des affinités avec des choses qui se font déjà du point de vue diagnostic. Il utilise des modes d'intervention pédagogique (méthodes, approches...) qui existent à divers degrés dans certaines écoles. Ce qui caractérise toutefois notre hypothèse, c'est une définition des rôles de titulaire et de spécialiste qui n'est pas courante, et un usage généralisé et codifié d'un programme individuel d'activités d'apprentissage.

Nous croyons qu'un projet expérimental très valable consisterait à appliquer intégralement ce modèle dans deux ou trois écoles, inégalement distantes du modèle au point de départ. Une telle application exige des conditions et des ressources. Du point de vue conditions, il faudrait s'assurer d'une entente sur la définition des tâches qui suspend certaines clauses d'entente collective locale avec les enseignants[2], éventuellement, et peut-être sur un principe de volontariat partiel quant à l'affectation des personnes sans détriment par ailleurs. Il faut sans doute également éviter de choisir une école en milieu très favorisé du point de vue économique.

Du point de vue ressources, il faudrait:

1° pourvoir très convenablement de ressources didactiques la classe-ressources elle-même;

2° faire le nécessaire pour former au "diagnostic-prescriptif" et disposer des instruments requis;

3° être capable de libérer les enseignants quelques jours par année pour s'initier au projet, collaborer à l'évaluation, constituer et reviser les "façons de faire" qui conviennent, etc.

4° confier la responsabilité de l'expérimentation et de son évaluation à une personne totalement disponible, à la fois pour animer, faire le lien entre les écoles, et pour prendre charge de l'évaluation;

---

1) Voir de Géraldine Drapeau: Analyse et proposition d'un modèle dans l'emploi de la formule de dénombrement flottant à la CECM, Montréal, CECM, 1981; cette recherche permet de bien situer ce que nous appelons ici le "modèle classe-ressources" parmi le foisonnement des modalités d'application du dénombrement flottant.

2) En particulier toute clause tendant à limiter le contact de l'orthopédagogue à 21 ou 23 élèves par semaine!

5° disposer des moyens d'évaluation adéquats et les appliquer.

Le coût d'une telle entreprise n'est pas négligeable si on pense à deux ou trois écoles de taille moyenne. Cependant, le coût total réel peut diminuer considérablement si l'un ou l'autre service existant, par exemple, l'équipe responsable de l'évaluation à la direction générale du développement pédagogique, le service des moyens d'enseignement, s'impliquaient activement, et surtout si le projet se réalisait dans un ou des endroits où la diminution de clientèle occasionne des coûts liés à la sécurité d'emploi des enseignants.

9.3 APPROCHE DE "PEDAGOGIE DE LA MAITRISE" (MASTERY LEARNING)

Cette approche est particulièrement intéressante pour deux raisons. En premier lieu, elle vise à insérer systématiquement les mesures correctives et de soutien dans l'enseignement régulier collectif. En second lieu, elle tend à réduire les écarts entre les rythmes d'apprentissage des membres d'un groupe et entre leurs niveaux de performance. Dans des milieux où le support familial à l'action pédagogique de l'école est faible et où les résultats des élèves sont en moyenne assez faibles, une telle approche a fréquemment donné une amélioration importante et incontestable des résultats.

Les avantages théoriques de la "pédagogie de la maîtrise" sont bien connus, en particulier par les travaux de Benjamin S. Bloom. Par contre, sur le plan pratique, il serait très difficile d'entrer dans cette perspective de façon isolée et seulement avec les moyens didactiques qu'un enseignant peut mettre au point lui-même. C'est une chose qui peut s'implanter dans une classe ou dans quelques classes sans couvrir toute une école ni toucher toutes les matières. Les personnes les mieux préparées à mettre en oeuvre l'approche "mastery learning" sont familières jusqu'à un certain point avec des programmes conçus en termes d'objectifs[1].

Nous croyons que la situation n'est pas propice à proposer immédiatement une expérimentation systématique d'une certaine envergure dans l'enseignement primaire. Nous croyons qu'il faudrait dans un premier temps constituer un groupe d'exploration qui prendrait un an pour examiner l'intérêt, les modalités, les exigences d'une telle expérimentation, qui pourrait se réaliser à partir de l'année suivante. Il y aurait tout intérêt, évidemment, à ce que les personnes qui prendraient en charge ce premier mandat soient en bonne partie les mêmes qui piloteraient et réaliseraient par la suite une première application.

---

1) Voir pp. 11-16.

9.4 LA PEDAGOGIE OUVERTE COMME MOYEN DE REMEDIER A L'INADAPTATION DE L'ECOLE

L'hypothèse de travail que nous avons explicitée concernant la très grande valeur potentielle du "modèle pédagogie ouverte" du point de vue résistance à l'inadaptation scolaire[1], milite dans un premier temps en faveur d'une proposition d'expérimentation systématique sur un terrain ou l'adaptation de l'école fait problème de façon particulière. Cependant, ce modèle guide probablement déjà un certain nombre de projets éducatifs dans les écoles primaires. D'autres part, l'évaluation en cours de la deuxième phase de l'opération Renouveau amènera à court terme des indications précises sur la valeur et l'efficacité d'un nombre important de stratégies relevant de ce modèle.

Nous sommes donc portés à croire que le bénéfice potentiel d'un tel modèle, du point de vue de la résistance à l'inadaptation scolaire, devrait faire l'objet, plutôt que d'une expérimentation de type classique, d'un effort de développement pédagogique qui tire parti au maximum de ce qui est déjà amorcé.

9.5 EXPERIMENTATION A PARTIR DU MODELE "ADAPTATION CULTURELLE"[2]

Dans la ligne de pensée du document L'école s'adapte à son milieu (M.E.Q. 1980), on s'appuie beaucoup sur deux grands ordres de moyens pour réduire la distance pénalisante entre l'expérience et l'acquis culturel des enfants, et la culture de l'école: moyens divers de formation et de perfectionnement d'une part; adaptation de l'ensemble des "moyens" de la pédagogie d'autre part.

La formation a suffisamment prouvé son mérite; il n'y a plus lieu de penser en termes d'expérimentation.

Pour l'adaptation des moyens, par contre, une partie peut se faire par les enseignants formés en conséquence; cependant, une autre partie de cette adaptation devrait être prise en charge par d'autres, travaillant à partir de la perception que les enseignants ont des besoins, et de façon à tester au fur et à mesure les forces et les faiblesses d'instruments plus adéquats. Une équipe spécialisée travaillant en collaboration directe avec le personnel de trois ou quatre écoles déjà sensibilisé par le programme de perfectionnement bien connu, pourrait conduire une recherche-action très apparentée à un projet expérimental au sens plus traditionnel. La jonction de tâches de conception et d'une perspective d'évaluation permettrait à terme de savoir plus concrètement tirer parti d'une stratégie d'adaptation culturelle, et savoir aussi les limites de son application, c'est-à-dire la zone partielle d'homogénéité culturelle qui demeure malgré les différences.

1) Voir pp. 16-23.
2) Voir pp. 23-25.

CONCLUSION

Les propositions qui précèdent représentent une approche quelque peu différente de la recherche-expérimentation pratiquée de façon prédominante jusqu'ici. Sans remettre en question le bien-fondé de subventions appliquées à des projets dont l'initiative vient de l'extérieur du ministère de l'Education, nous croyons très justifiable que, par ailleurs, le Ministère puisse mettre sur le terrain un certain nombre d'hypothèses pédagogiques face à des problèmes scolaires importants, de façon à encourager des organismes du réseau à tester ces hypothèses dans la pratique et à développer des moyens fiables de répondre aux problèmes.

Nous sommes par ailleurs rétrospectivement assez contents du fait que ceux qui ont élaboré pour nous un mandat nous aient mis sur la piste de propositions d'expérimentation plutôt que sur celle de recommandations générales de l'ordre d'une politique. Compte tenu de l'ampleur et du caractère apparemment insurmontable, dans l'esprit de plusieurs, des problèmes que nous avons été amenés à analyser, nous en sommes venus à considérer que de telles expérimentations peuvent, à terme, fournir des fondements solides à des politiques plus englobantes qu'il serait risqué d'établir a priori sur un plan trop exclusivement conceptuel.

DEUXIEME PARTIE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET L'INADAPTATION SCOLAIRE:
PLAIDOYER POUR UNE ECOLE PLUS ATTENTIVE
ET UNE PEDAGOGIE PLUS ENGAGEANTE

PRESENTATION

Le groupe de travail franco-québécois sur l'inadaptation scolaire s'est livré, dans un premier temps, à une analyse de la situation de l'inadaptation scolaire, analyse présentée dans: Les Cahiers du C.O.P.I.E.*, no 2:* L'inadaptation scolaire *(Québec, 1981). Dans un second temps, l'équipe a pu prendre connaissance de diverses politiques et de diverses mesures d'orientation ou d'aménagement des services dans l'école, politiques et mesures conçues ailleurs, dans divers pays comparables aux nôtres, en vue de résister aux multiples facettes de l'inadaptation scolaire.*

La dernière étape de notre travail a consisté à dégager du rapprochement de ces deux ensembles d'éléments ce qui nous paraît le plus inspirateur et le plus significatif. Nos conclusions se trouvent dans un rapport commun rédigé de concert par les deux sections du groupe franco-québécois, intitulé: Stratégies de réduction de l'inadaptation scolaire.

Notre mandat initial nous invitait à recommander, au terme de nos travaux, des hypothèses concrètes pour une expérimentation systématique. Cependant, de telles hypothèses sont difficilement séparables d'un contexte national bien concret. C'est pourquoi la section québécoise du groupe de travail a tenté de préciser l'application des principes dégagés en commun. Telle est l'intention du texte qui suit.

Nous y présentons, en rapport direct avec l'analyse, forcément partielle, que nous avons pu faire de la situation québécoise, des propositions de changement à la fois sur le plan pédagogique et sur le plan de l'organisation. A titre d'hypothèses de départ pour des expérimentations systématiques, nous les adressons aux autorités gouvernementales qui, au ministère de l'Education, ont commandé et mandaté nos travaux.

A titre d'élément d'appui dans une réflexion concernant le projet éducatif d'une école donnée ou d'appui à une démarche de solution de problème entreprise par tout éducateur concerné par le sujet, nous adressons également ces conclusions aux agents d'éducation les plus immédiatement concernés par l'enseignement secondaire, dans un esprit beaucoup plus pratique que critique.

Nous présenterons nos points de vue dans la séquence suivante:

a) Bref retour sur les "aspects les plus positifs" qui ressortent des missions d'observation entreprises conjointement avec nos collègues français au Canada ou à l'étranger

normative est absente jusqu'à la fin de la huitième année scolaire. C'est un système permissif, qui intègre le plus possible les élèves en difficulté. Tout un personnel spécialisé s'occupe particulièrement des problèmes d'ordre personnel ou social. Donc, progrès continu, orientation au terme du secondaire (vers formation technique courte ou longue, ou études universitaires), peu de pression par notation ou effets sélectifs du rendement scolaire.

Le système *norvégien* a beaucoup d'affinités avec le système suédois. Il est particulièrement prévenu contre une dévalorisation des emplois moins qualifiés. Il insiste peu pour retenir tout le monde, car son enseignement secondaire débouche sur une possibilité organisée d'éducation permanente. La finalité "épanouissement" est très affirmée, et la résistance est explicite à tout danger de distorsion par des finalités externes de type sélectif: "Les autorités norvégiennes semblent décidées à protéger l'école contre ces pressions (évaluation-certification de compétence pour employeurs ou études ultérieures) dans la mesure où elles risquent d'accroître la compétition notamment sous la forme d'évaluation normative" (Extrait du MØNSTERPLAN)[1]. La "dédramatisation" de l'échec est patente. Pas d'évaluation normative de première à sixième... Les études techniques commencent après la scolarité obligatoire (15 ans) et sont très prisées (2/3 des sortants s'y orientent). Des élèves moins motivés peuvent dès 14 ans se trouver en alternance travail-études (un ou deux jours sur cinq à l'école).

Angleterre: L'école moyenne ("Middle School"), accueillant les 9 à 13-14 ans, est remarquable surtout par:

1° une pédagogie centrée sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement (pédagogie active, propice à une certaine individualisation)

2° une communication constante et spontanée entre élèves et enseignants, très *présente*, travaillant en sous-équipes par degré, dans des écoles assez petites (400 à 550?)

3° une grande valorisation du domaine "arts and crafts"

4° le fait que le sentiment d'échec semble peu apparent.

Etats-Unis: L'école secondaire accueille les jeunes de 14 à 18 ans au sortir d'une école primaire englobant jusqu'à la huitième, comme en Ontario. Parfois, un "junior high school" accueille les élèves en 7e, 8e et 9e années.

---

(1) Document cité dans le rapport de la mission d'observation en Norvège, voir document de travail cité plus haut.

Le "high school" des 14 à 18 ans offre un échantillon d'options si large que l'inadaptation ou l'échec s'en trouvent moins visibles par le fait que chacun trouve en principe ce qui lui convient. L'accent, toutefois est mis davantage sur l'orientation professionnelle que sur la spécialisation: la formation technique est repoussée en général après les études secondaires.

République Démocratique Allemande: la formation idéologique et la formation technique ("former le travailleur socialiste") sont des objectifs si clairs que la scolarité des jeunes de 12 à 16 ans semble se faire sous le signe du consensus, et la prise en charge des difficultés concerne non seulement l'enseignant, mais le groupe de pairs, la famille, le mouvement de jeunesse.

La réussite moindre dans le domaine "académique" devient peu menaçante ou dévalorisante, car le contact avec l'activité manuelle productive intervient tôt et prend graduellement de plus en plus d'importance: 1h/semaine à 7 et 8 ans; 2h de 9 à 11 ans; expérience de travail productif à l'école à 12-13 ans; à l'usine à 14-15 ans.

1.2 LES "ASPECTS LES PLUS POSITIFS" OBSERVES DANS DES PROJETS PARTICULIERS

1.2.1 Ecoles optionnelles de niveau secondaire associées dans le cadre du COPAS (Consortium des écoles optionnelles publiques d'Ontario)

Les écoles visitées (9e à 12e ou 13e année) se caractérisent surtout par un consensus sur une "pédagogie ouverte" d'inspiration humaniste:

- autonomie plus grande des jeunes, motivation évidente
- ouverture de l'école et du programme à des thèmes et des problèmes d'actualité
- très grande souplesse de l'organisation et de l'emploi du temps
- connaissance personnelle des interlocuteurs: très petite taille des écoles.

1.2.2 Section de préparation au choix d'une carrière ("Career Education" au Lycée Olney de Philadelphie)

Des jeunes de 9e à 12e passent un jour sur 5 dans un milieu de travail, en explorant successivement divers domaines par des stages de 10 semaines (équivalent 10 jours). L'enseignement des matières de base est très individualisé et les activités d'apprentissage sont très autonomes. La motivation des jeunes est évidente, et ils l'attribuent au premier titre au degré plus élevé de responsabilité qu'ils exercent. Ce programme accueille sans difficultés apparentes un nombre d'élèves relativement faibles correspondant à leur proportion dans l'ensemble de la clientèle scolaire de la ville de Philadelphie.

Le degré d'exigence des enseignants n'est pas moindre, mais plutôt ajusté aux acquis antérieurs. Ce projet particulier prend pleinement en considération la motivation utilitariste de beaucoup de jeunes à l'égard des études secondaires.

1.2.3 Le système Parkway: ce projet-pilote d'"école sans murs", à Philadelphie, comprend:

a) une composante d'ouverture sur les ressources du milieu: Parkway enrichit énormément les ressources éducatives en exploitant des services, des entreprises, des centres culturels et sportifs dans le cadre d'une grande variété de projets éducatifs personnels

b) une composante pédagogique: le centre Parkway "responsabilise" les jeunes à l'égard de leur cheminement scolaire; il place la communication entre élèves et enseignants sur un terrain personnel, à la limite du "fraternel"; il place au premier plan des tâches de l'enseignant un rôle de conseil et de soutien; enfin, il rattache l'acquisition des connaissances et habiletés de base à des thématiques significatives pour les jeunes.

2. ANALYSE DES CHANGEMENTS POSSIBLES A PARTIR DE QUATRE PROBLEMES

Nous tenterons ici de répertorier et de clarifier un certain nombre de moyens concevables de réagir aux principaux problèmes qui constituent diverses facettes de l'inadaptation scolaire dans l'enseignement secondaire:

- l'échec scolaire
- la sélectivité de l'école et son rôle dans l'orientation
- la désaffectation des jeunes face à l'école
- la méconnaissance des différences individuelles et collectives

Cette analyse ou cette "revue des possibles", pour ainsi dire, précède naturellement la tentative de combinaison ou de synthèse des points que nous aborderons plus loin, d'un point de vue plus pratique.

2.1 FACE A L'ECHEC SCOLAIRE: CHANGEMENTS POSSIBLES?

Face à des échecs scolaires de divers types et de diverse gravité, on peut inventorier au moins les optiques suivantes de résistance qui, sans être totalement exclusives entre elles, apparaissent comme des dominantes dans des pratiques pédagogiques et des contextes institutionnels divers:

2.1.1

- concentrer le temps et l'effort de l'élève sur un point faible sans modifier l'approche: orthographe, règles grammaticales, fractions, opérations arithmétiques, écriture et lecture enseignées aux 13-14 ans comme aux 8-9-10 ans, avec la même méthode et le même matériel. Cette stratégie de *rattrapage-répétition* repose très souvent sur une conception simpliste: d'élèves peu doués, on attend peu. Elle fonctionne par ségrégation au moins partielle des élèves en état d'échec. Elle s'associe parfois malheureusement à une renonciation assez fataliste à pouvoir surmonter l'échec: on emploie le temps utilement, sans déranger les groupes qui progressent normalement, en attendant une préparation précoce au marché du travail.

2.1.2

- surmonter l'échec en fragmentant finement la tâche et en l'ajustant aussi précisément que possible à l'acquis de l'individu. Cette approche repose sur un usage important de l'évaluation associée à *un enseignement sur mesure*, pour ainsi dire, à l'aide généralement d'un matériel didactique relativement complexe. On pourrait parler de *récupération par individualisation des tâches*.

  Cette stratégie, parfois employée grâce à un centre de ressources animé par un spécialiste des difficultés d'apprentissage qui travaille de concert avec un professeur régulier, s'appuie fréquemment sur une *pédagogie du succès*, au sens où le découpage précis d'étapes restaure la conscience de son propre potentiel chez l'élève qui a déjà une certaine histoire d'échec.

2.1.3

- surmonter l'échec par la *motivation à l'égard de contenus nouveaux* qui contribuent indirectement à des habiletés et des connaissances censément acquises avant le niveau secondaire. Autrement dit, récupérer les faiblesses scolaires d'enfant à travers un programme et des activités d'adolescents.

  Ceci vaut sans doute de façon privilégiée pour les situations d'échecs qui résultent beaucoup du manque d'intérêt ou d'effort.

  Un exemple: des élèves ont une faiblesse importante en lecture en secondaire I, supposons qu'ils lisent comme des élèves moyens de 10 ans. Si on veut remédier à cette carence autrement que par les deux stratégies précédentes, c'est à lire sur des vrais sujets de 12-13-14 ans et à utiliser couramment la lecture, aussi bien pour l'écologie, l'histoire, les mathématiques, l'éducation religieuse que pour le cours de langue qu'ils progresseront. Si les activités éducatives sont motivantes, si les élèves travaillent de façon prédominante dans un cadre de pédagogie active, on peut croire qu'ils progresseront nettement en lecture sans "lire pour s'exercer à lire".

  On pourrait parler ici de *rattrapage par englobement* en quelque sorte, le rattrapage concernant des connaissances de base et surtout des habiletés qui conditionnent plus ou moins les apprentissages ultérieurs.

2.1.4

- une quatrième stratégie pourrait s'appeler le *soutien individuel*, et c'est la plus ancienne et la plus naturelle devant toute difficulté en train de se manifester. Elle est faite d'attention aux interlocuteurs, de disposition à expliquer de nouveau et autrement ce qui n'a pas été compris. Elle est en principe possible dans n'importe quel contexte pédagogique. Elle est au pôle opposé d'une attitude de rejet du professeur qui exige des élèves dignes de lui.

Celui qui respecte profondément les individus et en prend soin: tel est, semble-t-il l'essentiel de la notion de "betreuung" si omniprésente dans l'enseignement autrichien: cette modalité de résistance à l'échec véhicule à la fois un principe éthique, une attitude à l'égard des personnes et une forme d'aide par le pédagogue qui devrait sans doute toujours être présente tout de suite quand se manifestent des difficultés susceptibles de se cristalliser en échec.

2.1.5

- stratégie de *diagnostic prescriptif*. Ce type de recours vient de la conviction que les difficultés d'apprentissage manifestées demandent à être analysées rigoureusement, et qu'une fois assez clairement comprises, on découvre d'autres façons d'arriver aux mêmes fins. Ceci a une foule d'applications du point de vue méthodes pédagogiques et instruments didactiques. Face aux méthodes, en effet, on peut croire qu'aucune n'est efficace pour tout le monde, mais qu'en même temps que l'une peut être plus indiquée que l'autre compte tenu de la nature des difficultés d'un individu. Ce type d'effort pour trouver des solutions de rechange face à un blocage ou un échec se trouve largement en affinité avec l'effort, qui s'amorce dans des milieux restreints, pour discerner la diversité des styles d'apprentissage chez les individus et pour s'y adapter. Par ailleurs, l'effort d'un diagnostic lucide sur les raisons d'un échec est naturellement compatible avec des moyens divers de surmonter l'échec, moyens qui peuvent correspondre à l'une ou l'autre des stratégies précédentes.

Une dernière chose mérite d'être rappelée, dans le contexte de cette courte, et sans doute incomplète typologie, au sujet de l'échec. Elle n'est pas du même type que les autres parce qu'elle ne concerne pas précisément l'échec scolaire. Elle peut s'allier ou coexister avec diverses stratégies de résistance à l'échec. Il s'agit de la sensibilité des éducateurs à des personnes en situation *au-delà de leur rôle d'écolier.*

Combien de gens de 30 ans témoignent d'avoir "passé à travers" plutôt qu'abandonné jeunes leurs études à cause de l'un ou l'autre professeur, animateur de loisirs, entraîneur d'équipe sportive, ayant su être présents et confiants dans des périodes difficiles. Les adolescents vivent au plan social et au plan émotif des sortes de crises. Selon que le professeur peut le reconnaître ou pas, dialoguer ou pas, discuter autre chose ou pas, il faudra ou non compter essentiellement sur autre chose que l'école pour soutenir les aspirations, la motivation, la persévérance... Et il est clair que l'influence familiale sur ce terrain est extrêmement inégale.

2.2 LA SELECTIVITE DE L'ECOLE ET SON ROLE DANS L'ORIENTATION

2.2.1 L'alternative sélection ou orientation

L'enseignement secondaire, au moins pour la période correspondant à la scolarité obligatoire, doit en principe favoriser le développement optimum des personnes; compte tenu de l'avenir socio-professionnel à l'horizon, il devrait en particulier aider les jeunes à se découvrir personnellement du point de vue aptitudes, goûts, motivations, et à prendre connaissance de divers domaines où ils peuvent envisager de se diriger.

Face à un tel choix de finalités, la réalité se présente tout autrement. On peut dire en effet que l'avenir ultérieur de l'élève est largement conditionné et contraint par ce qui lui arrive au secondaire, que l'école secondaire est ainsi faite qu'on s'y oriente beaucoup par l'effet de l'échec et qu'on est fortement conditionné à faire des choix d'orientation très tôt.

Nous croyons qu'*il y a d'autant moins d'orientation authentique par l'individu qu'il y a plus de sélection par l'institution.* Nous croyons également que l'orientation est d'autant plus valable qu'elle ne porte pas sur ce qui reste (choix négatif) quand tout le reste s'avère irréaliste, bouché du point de vue études.

Par rapport à la sélection scolaire ultérieure (on refuse 1800 candidats médecins sur 2000, 1000 candidats avocats sur 1500, 25 candidats aux beaux-arts sur 150, 100 candidats monteurs de lignes sur 150, telle est la sélection scolaire; et les bons emplois ne courent pas les rues: telle est la sélection sociale), nous croyons que la scolarité des 12 à 16 ans n'a pas pour fonction importante de dire le plus tôt possible qui peut viser un emploi non qualifié, qui un emploi à peine qualifié, qui un emploi modérément qualifié, et qui a toutes les chances de constituer le candidat choisi des programmes de sciences "pures", de sciences de la santé ou de "sciences" administratives au Cegep. C'est après seulement la scolarité de base obligatoire que cette différenciation* devrait se situer.

Quand nous examinons comment la sélectivité de l'école secondaire joue, ce n'est pas du tout dans la perspective de remplacer une sélection trop liée aux avantages culturels ou économiques de milieux d'origine par une sélection découlant strictement du

---

* Nous avons noté ailleurs (L'inadaptation scolaire, Cahiers du C.O.P.I.E., no 2, p. 196), qu'une telle différenciation ne se dissocie pas d'une hiérarchisation des statuts socio-professionnels, et qu'une certaine dévalorisation d'un ensemble de fonctions de travail perçues comme moins nobles est plutôt un problème social répercuté dans l'école qu'un problème scolaire. Deux pays visités (Norvège, Autriche) semblent souffrir nettement moins de cette hiérarchisation en valeur de divers types de débouchés. Dans le premier cas, l'écart des rémunérations est très réduit. Dans les deux cas, il y a peu de chômage des jeunes. Dans les deux cas enfin, le rapport entre partenaires sociaux n'est pas très antagonistique et l'Etat est très marqué de philosophie social-démocrate.

rendement scolaire donc moins injuste. C'est dans l'esprit plutôt de privilégier un enseignement secondaire soucieux de fournir le meilleur service à *chacun*, d'une part, et défini en vue d'une orientation positive, c'est-à-dire par découverte de soi et des champs potentiels d'activité.

2.2.2 Les formes et les moyens de la sélection scolaire précoce

L'école secondaire est largement sélective. Elle est ainsi constituée qu'on a très fortement intérêt à s'être fixé dès 13-14 ans (milieu du secondaire 2) sur un type d'études et de carrière[1]. Elle "case" son monde, elle "mesure" des résultats pour juger des aptitudes, et distribue en conséquence les élèves à travers les secteurs.

Nous avons tenté de voir *dans quoi* se concrétise et se médiatise plus particulièrement la sélectivité de l'école. Nous suggérons les éléments suivants:

1° *la référence à l'évaluation antérieure* de l'élève à l'entrée au secondaire: ou bien on l'utilise pour classer et caser l'élève, ou bien on n'en tient aucun compte pour ajuster l'enseignement; il est assez exceptionnel qu'on s'en serve dans une perspective de soutien pédagogique

2° *l'usage de l'évaluation normative* en cours de scolarité secondaire: très peu pour détecter un problème de motivation ou d'approche pédagogique, mais beaucoup pour canaliser vers des options et des secteurs, et indirectement, vers des avenirs scolaires et professionnels très conditionnés

3° l'interprétation et la transposition de la diversité des aptitudes en *inégalités de capacité*

4° l'adaptation aux inégalités de rendement par des moyens qui confirment et durcissent les inégalités

5° la structuration en secteurs (secteur adaptation scolaire depuis secondaire 1, secteur professionnel court depuis fin secondaire 2, secteur "professionnel long" depuis fin secondaire 3).

2.2.3 Correctifs possibles

En termes de changements possibles, la pédagogie, l'évaluation, les services, les programmes, tout peut être touché. Ce qui parait le plus crucial, c'est le contenu et l'usage du second cycle secondaire. Nous pourrions dans l'immédiat énoncer trois principes qui dessinent la possibilité d'une situation différente, quitte à traiter ultérieurement la question dans un cadre plus synthétique et plus concret.

---

(1) L'application du nouveau régime pédagogique repoussera sans doute cet effet des choix de cours un an plus tard.

1° Il faut faire en sorte que la scolarité secondaire, pour l'essentiel, constitue une période servant au jeune

- à s'orienter vers la fin plutôt que vers le début ou le milieu de ses études secondaires
- à s'orienter à partir d'une variété de domaines d'apprentissage et d'activités expérimentées dans un climat positif plutôt qu'à partir d'une trop grande concentration sur un seul domaine, et
- à s'orienter à partir de la découverte de ses propres points forts du point de vue aptitudes et intérêts plutôt qu'à être orienté par l'effet cumulatif d'échecs et de demi-succès.

2° Il faut faire en sorte que le programme de 3e et de 4e secondaire convienne très bien à celui qui est en état de recherche et d'exploration du point de vue orientation, sans donner d'avantage considérable à celui dont le choix est fait plus tôt; autrement, cela infléchit fatalement cette phase de la scolarisation vers la spécialisation.

3° Il faut faire en sorte d'autre part que celui qui désire tester sérieusement un choix probable d'orientation par un contact substantiel avec une discipline ou un type d'activité puisse le faire sans conséquences négatives en cas de non convenance.

Nous reviendrons plus loin sur les conséquences concrètes de tels principes, en discutant des cours optionnels dans le programme du secondaire. Notons qu'une position semblable remet en question l'enseignement professionnel court, de façon analogue au nouveau régime pédagogique de l'enseignement secondaire. Elle contribue aussi à faire réévaluer les cours optionnels de 4e secondaire, en particulier parce qu'ils obéissent à une logique de prérequis très malaisée pour ceux qui sont encore en phase d'exploration.

Enfin, concernant l'enseignement professionnel long, la présente perspective n'implique pas le report en secondaire 5 des troncs communs d'un domaine technologique actuellement offerts en secondaire 4. Elle contribue cependant à leur donner le statut d'un premier contact sérieux et approfondi avec un domaine, comparable donc à un premier cours de physique ou de chimie ou d'"option" poésie ou d'"option" histoire.

Dans cette perspective, quelqu'un qui suivrait en secondaire 4 le tronc commun électronique et qui ne choisit pas de continuer en électronique en secondaire 5, aurait à son crédit un cours de formation technologique qui a autant sa place dans un diplôme d'études secondaires qu'un cours d'anglais, de mathématiques ou d'informatique. Suivant la même logique, l'élève qui déciderait en fin de 4e secondaire de prendre une spécialisation relevant du secondaire en mécanique, électronique, dessin, etc., sans avoir suivi en 4e secondaire le tronc commun correspondant, devrait pouvoir aborder ce champ à partir de 5e secondaire, quitte à déborder, ou déborder davantage qu'un autre, du côté d'une 6e année secondaire.

2.3 LA DESAFFECTION DES JEUNES FACE A L'ECOLE...

Pour une petite minorité d'élèves, la scolarité secondaire est pour l'essentiel une expérience d'échec. Pour eux, les mécanismes de sélection jouent dans le sens d'une marginalisation assez hâtive. Mais entre 12 à 15% dont le sort est clair dès la 2e secondaire, et les 50% environ qui quittent le secondaire avec leur certificat, il reste un fort groupe (30-35%), mal servi, dont une partie tend à décrocher vers 15-16 ans, souvent au terme d'une longue période de démobilisation psychologique dans l'école.

Pour tirer de nos missions d'observations des indications en termes de changements possibles, nous avons surtout examiné les aspects sous lesquels les écoles "alternatives" ou optionnelles diffèrent de l'enseignement secondaire courant plus ou moins démobilisant. On observe, dans ces écoles alternatives, un changement assez global qui touche à la fois programmes, pédagogie, rôle du personnel et mode d'organisation ou de fonctionnement. Les écoles alternatives existent justement pour une minorité d'élèves qui veulent réagir contre le peu d'intérêt pour eux du système courant. Il va de soi qu'elles peuvent durer si elles gagnent le pari de la motivation des élèves et de la mobilisation des enseignants.

Le contraste sans doute le plus frappant entre les écoles optionnelles que nous avons vu et les écoles secondaires typiques, c'est justement le degré d'engagement considérable des élèves dans les activités éducati[illegible]s. Alors que trop souvent dans les écoles, les professeurs travaillent inlassablement devant des élèves très passifs, les écoles optionnelles mettent en jeu une pédagogie beaucoup plus active, une pédagogie qui procède par projets, qui utilise des mises en situation où les habiletés de base à acquérir et développer sont insérées dans une thématique significative pour les élèves.

La pédagogie mise en oeuvre dans les écoles optionnelles ontariennes ou américaines dont il est question ici se caractérise également par l'ajustement des tâches d'apprentissage aux acquis antérieurs des élèves, et par un type de relations maître-élève très souples et personnalisées. Comme il s'agit en général d'unités de taille restreinte, chaque professeur connaît chaque élève assez facilement. Mais les relations plus ouvertes viennent non seulement de ce facteur d'échelle, elles s'expliquent également par la reconnaissance de la responsabilité et de la capacité des élèves face à leurs tâches scolaires, dans un climat qui stimule la motivation et la maturité.

Face à l'absence de motivation et à l'absence d'effort qui l'accompagne couramment, on peut concevoir divers types de stratégies, dont certaines n'exigent aucun changement de l'école car elles reposent sur la conviction que c'est aux jeunes de s'adapter à l'école, et non pas à l'école de s'adapter aux jeunes.

La première stratégie, c'est celle de la pression et de la menace. "Travailler pour des notes", c'est aussi vieux que l'école, et cela découle de la crainte des mauvaises notes. C'est malheureusement une stratégie qui durcit l'autoritarisme du pouvoir sur l'élève et qui dévoie l'évaluation. En plus, bon nombre de jeunes y sont relativement peu sensibles, justement ceux qui ont un problème important de motivation.

Parmi d'autres stratégies, non mutuellement exclusives entre elles, que nos missions d'observation nous ont permis de repérer, on peut énumérer les suivantes:

1° stratégie de "responsabilisation" des élèves: par choix entre des cours et activités éducatives (très nombreux dans des petites écoles secondaires de 130 à 250 élèves de 14 à 18 ans, à I.N.D.E.C.[1] par exemple, en Ontario, ou Parkway, à Philadelphie), et autant, par prise en charge de l'organisation de son propre travail scolaire. Le principal avantage que ces jeunes voient à être sortis volontairement des écoles courantes, c'est d'être pris au sérieux et rendus effectivement responsables. Ils vivent dans un cadre d'organisation qui suscite un effort et un rendement "optimum" plutôt que minimum, et qui met l'accent sur l'essentiel, et qui est très exigeant tout en restant très souple.

2° une seconde stratégie passe par "l'actualisation" des contenus de programmes à travers des thèmes des problèmes et des situations d'apprentissage significatives et non plus artificielles, gratuites, dépourvues d'intérêt. Plus concrètement, cela peut vouloir dire, selon les domaines, partir davantage de l'expérience avant d'arriver aux notions, ou recourir à une perspective multi-disciplinaire, ou passer par des approches plus concrètes pour faire assimiler des connaissances abstraites.

3° une troisième stratégie consiste à ouvrir l'école sur l'extérieur, la "brancher" sur l'univers social, culturel, économique, politique, sur les entreprises, les services, les projets communautaires. A partir de l'histoire d'une rue d'un ancien village maintenant assimilé à Toronto, histoire entreprise par des étudiants de 11e année, des jeunes ont touché le commerce international, les ethnies, la spéculation foncière, la politique municipale, l'architecture,etc. Toute fenêtre sur le monde, si minime soit-elle, a souvent, semble-t-il, la vertu quasi magique de placer dans un tout autre éclairage la routine quotidienne des matières, des cours, des travaux scolaires. S'agit-il dans ce cas de la maturité du jeune adulte qui s'éveille? S'agit-il de sortir d'une sorte de "no man's land" où se trouve l'adolescent plus ou moins cantonné dans le scolaire en attendant?

---

(1) Individual Education Center, à Mississauga, comté de Peel, près de Toronto.

2.4 LA MECONNAISSANCE DES DIFFERENCES INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES

Méconnaissance s'oppose à la fois à connaissance et reconnaissance. Certaines "voies de solution" aux problèmes de l'inadaptation scolaire s'appuient pour l'essentiel sur le bénéfice de la connaissance des différences. D'autres, plutôt sur l'impératif de la reconnaissance et du respect des différences.

La reconnaissance des différences s'est historiquement cristallisée surtout en anticipation de différences de rythme d'apprentissage, ce qui a fait établir dans des structures une modalité d'adaptation aux rythmes d'apprentissage lent, moyen, rapide par des regroupements plus homogènes qu'on a nommé des voies. Le texte explicatif du règlement no 1 du ministère de l'Education[1] a même engendré la mise en place de voies allégée, régulière et enrichie dans l'enseignement primaire, pour quelques années et dans certaines régions!

On a tellement *interprété les différences* comme inégalités de talent et de capacité qu'on peut affirmer que les différences individuelles ne sont pas reconnues authentiquement.

L'interprétation des différences essentiellement comme inégalités de capacité engendre des caractéristiques institutionnelles et des attitudes. Le mode de regroupement des élèves, l'usage des tests de rendement, l'effet des évaluations en termes de sélection constituent le versant institutionnel le plus visible de l'acceptation des inégalités. Au niveau des attitudes, l'effet des attentes des enseignants sur le rendement des élèves, de même que le lien entre la confiance en soi de l'élève et sa performance scolaire, sont amplement confirmés par la recherche depuis la parution de la thèse controversée de Rosenthal et Jacobson sur "l'effet Pygmalion".

Il y a certaines situations déplorables qui confinent au scandale. Par exemple, on applique à des enfants Inuit de 11 ans qui ont commencé l'école dans leur langue maternelle un test conçu pour les enfants de Pickering ou de Mississauga et on mesure le degré de retard du point de vue langue. Dans des écoles anglaises qui accueillent des enfants d'immigrants pakistanais (enfants qui abordent l'anglais à 5 ans), on a pourtant la sagesse, avec le même genre d'instruments, de s'enchanter qu'à 7 ans, le décalage soit déjà réduit à 2 ans environ, à dix, l'équivalent d'un an, et vers 12 ou 14 ans, qu'on ait pu l'effacer complètement, mais parce qu'on s'est acharné à atteindre un objectif, parce qu'on ne s'est pas reposé sur ses lauriers dès que l'enfant en savait assez pour survivre et avoir l'air de comprendre dans la classe de tout le monde.

---

(1) L'école coopérative. Polyvalence et progrès continu. Document no 2 du ministère de l'Education, Québec, 1966.

L'hypothèse révolutionnaire de Benjamin Bloom, à l'effet que la très grande majorité des enfants peut réussir le cursus scolaire courant, au lieu de 60% environ, n'a été réfutée par personne, et n'engendre pas grands changements institutionnels.

La seconde hypothèse, beaucoup plus concrète, dérivée des recherches de Bloom, à l'effet qu'*on peut organiser la progression des apprentissages de façon à diminuer les écarts de rendement plutôt que de façon à les augmenter*, tout en se pliant aux contraintes d'un cadre collectif et non individualisé, n'a pas non plus beaucoup dérangé.

Une recherche anglaise récente, étendue sur 5 ans, a mis en lumière la différence d'effets très perceptible d'une école par rapport à une autre. Michael Rutter et ses collaborateurs (voir *Fifteen Thousand Hours*)[1] ont comparé 12 écoles secondaires publiques servant un même milieu socio-économique relativement défavorisé. Le résultat le plus surprenant de cette recherche, parmi une foule d'autres très intéressants et très pratiques, établit que la meilleure école obtient, sur les 5 ans de 14 à 18-19 ans, de meilleurs résultats avec le tiers des élèves considérés les plus faibles à l'entrée, que la moins bonne avec le tiers des élèves considérés les plus prometteurs à l'entrée.

Au Québec même, l'application dans une foule d'écoles secondaires d'un instrument de mesure des perceptions des élèves sur 16 dimensions importantes du "vécu scolaire" a amplement montré que les forces et faiblesses de chaque école ne sont pas exactement celles qu'on suppose intuitivement. Le travail de renouvellement qualitatif du climat scolaire rendu possible à partir de tels instruments serait-il sans incidences sur les chances des élèves? La mise en parallèle avec diverses études récentes nous invite fortement à retenir l'hypothèse inverse.

3. DE LA PROBLEMATIQUE A LA PRATIQUE: QUELQUES PRINCIPES INTERMEDIAIRES

Nous croyons indispensable de clarifier sommairement dans quelle perspective nous avons entrepris de mettre de l'avant des propositions de changement que nous développerons plus loin. Ces points d'appui pour le choix de propositions concrètes méritent une certaine explicitation avant tout pour faciliter la compréhension des raisons qui nous amènent à privilégier certaines solutions aux problèmes plutôt que d'autres. Nous aborderons donc successivement:

a) la question des finalités de l'enseignement secondaire
b) le champ d'application et le mode d'expérimentation des changements proposés.

---

(1) Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., et A. Smith: Fifteen Thousand Hours - Secondary Schools and Their Effects on Schoolchildren. London, Open Books.

3.1 LES FINALITES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'adaptation de l'école comme telle ne se traite pas séparément des finalités ou des orientations qu'on lui donne. Nos observations portant sur divers systèmes d'éducation nous ont conduit à croire que les inadaptations ne procèdent pas exclusivement d'une incohérence ou d'une non correspondance entre les finalités et les moyens, mais aussi bien parfois d'une incohérence *dans les finalités*, entre finalités déclarées et finalités observables, entre finalités mises de l'avant dans le secteur de l'éducation et finalités plus ou moins imposées par la société ambiante.

En examinant en parallèle le système éducatif et le contexte québécois et ceux de divers pays, nous constatons que l'enseignement secondaire d'un système scolaire peut être:

- *plus ou moins différencié* suivant les niveaux supposés de capacité des élèves, donc plus ou moins structuré en secteurs ou filières hiérarchisées

- *plus ou moins contraint ou conditionné* par les institutions scolaires supérieures et/ou les entreprises du point de vue sélection et hiérarchisation des débouchés professionnels

- plus ou moins appuyé sur l'activité, le dynamisme, la motivation et la capacité de choix des jeunes

- plus ou moins axé sur la préparation du travailleur et plus ou moins pressé d'aborder une sorte de spécialisation en vue de débouchés professionnels, et disposé à l'aborder plus ou moins simultanément pour tous.

Ces différences invitent à reconnaître et clarifier une double polarisation qui se présente très nettement dans l'enseignement secondaire.

En premier lieu, on peut le désirer centré sur un développement équilibré et global de l'individu à la fois comme citoyen, comme travailleur et comme personne, développement global où la formation intellectuelle garde sa place parmi d'autres préoccupations, *ou bien* on peut le centrer essentiellement sur le développement intellectuel et l'acquisition de connaissances.

Un second dilemme, ou une seconde polarisation possible du point de vue finalités, semble se poser entre, d'une part, des objectifs autonomes de développement (nous parlons toujours de l'enseignement secondaire pour les 12 à 17 ans) et des objectifs de préparation à la vie professionnelle d'autre part.

Nous croyons qu'une politique de démocratisation de l'enseignement, c'est-à-dire la volonté que les facteurs culturels, économiques et sociaux d'inégalité des chances interfèrent le moins possible avec la possibilité de tirer parti optimalement du système scolaire suivant ses capacités, implique, dans les deux cas, un choix clair qui oriente l'enseignement secondaire en fonction d'un développement équilibré harmonisé avec la croissance des individus sous tous ses aspects. Les finalités déclarées et officielles de l'enseignement secondaire correspondent d'ailleurs à ce choix.

Cependant, entre des finalités déclarées officiellement et leur traduction dans un système, beaucoup de facteurs interviennent: historiques, économiques, culturels, sans parler des facteurs proprement scolaires. Nous croyons que, malgré la réorientation qu'ont constituée le rapport Parent et les réformes qui s'ensuivirent, l'enseignement secondaire québécois souffre de deux décalages marqués par rapport à son orientation proclamée:

a) il reste beaucoup mieux fait, plus adéquat et plus adapté, *pour ceux qui se destinent à des études longues*, et abordent les études secondaires avec de telles aspirations, soutenus dans le même sens par leur famille, que pour les autres

b) il est *largement marqué par des intentions de spécialisation* et des objectifs de formation professionnelle qu'interviennent très tôt dans le cheminement des élèves.

Nous pourrions, en revenant au divers "plus ou moins" du début, risquer la caractérisation suivante de l'enseignement secondaire actuel typique:

- fortement différencié suivant des niveaux de capacité, en secteurs (adaptation scolaire, ateliers généraux, professionnel long, secteur "général" avec les sous-groupes de "profils d'options" conduisant aux sciences de la nature, aux sciences humaines, aux arts et aux lettres)

- passablement conditionné par les institutions supérieures d'enseignement et, plus ou moins directement, par les exigences du marché du travail

- plus centré sur l'enseignement (relative passivité de l'élève) que sur l'apprentissage

- assez fortement axé sur la préparation du travailleur, du fait que les cours optionnels représentent en pratique, dès le secondaire 4, une amorce de spécialisation comparable à celle de l'enseignement professionnel de niveau secondaire.

Tout indique une marge importante de *décalage entre les finalités affichées* de l'enseignement secondaire *et les finalités réellement poursuivies*, comme s'il existait une sorte de compromis tacite permettant de renoncer aux finalités de principe tout au moins pour une proportion importante de la population scolaire. Dans l'examen de propositions de changement que nous avons entrepris, nous nous basons pour ainsi dire sur le postulat inverse, en considérant que c'est en réaffirmant les orientations de base de l'enseignement secondaire, plutôt qu'en les passant sous silence, en en cherchant des façons plus adéquates de les mettre en oeuvre, qu'on rendra le plus service à *ceux des jeunes qui ont le plus à souffrir de l'inadaptation scolaire*, sous forme d'échec, de sélection contrainte, de décrochage psychologique, d'abandon prématuré des études ou de marginalisation à l'intérieur de l'école.

3.2 CHAMP D'APPLICATION ET MODE D'EXPERIMENTATION DES CHANGEMENTS PROPOSES

Nous avions comme mandat de départ de viser à proposer des correctifs qui pourraient faire l'objet d'une expérimentation, plutôt qu'à dégager des conclusions générales de l'ordre d'une politique globale. Les éléments d'analyse sur lesquels nous pouvons nous appuyer ne suffiraient sans doute d'ailleurs pas à fonder un énoncé de politique. Par contre, au terme d'une expérimentation suffisamment rigoureuse et bien évaluée, il peut se trouver des certitudes nouvelles capables de guider des politiques. C'est donc dans la perspective de changements sur une échelle bien délimitée, au niveau d'une école par exemple, que nous avons concentré notre attention, plutôt que sur des changements à envisager à l'échelle de l'ensemble du système.

D'autre part, les difficultés d'adaptation que nous avons cernées et analysées sont indissociables, en règle générale, de la façon dont l'école fonctionne lorsqu'on la considère globalement. Donc les changements que nous considérons ne peuvent pas, dans la plupart des cas, s'appliquer à une frange seulement de la clientèle d'une école. C'est pourquoi nos hypothèses de changement visent généralement l'enseignement secondaire considéré globalement. Ces hypothèses mettent l'accent d'abord et avant tout sur la pédagogie, et en corollaire sur des aspects de l'organisation et de la structure de l'institution scolaire qui conditionnent étroitement la pédagogie.

Ces hypothèses peuvent paraître paradoxales à première vue. S'il s'agit de remédier à des difficultés que vivent 15% des élèves, ou 25%, ou 35%, pourquoi faut-il remettre en question ce qui semble fonctionner adéquatement pour les autres? Dans la mesure où le mode de fonctionnement global de l'institution engendre ou laisse subsister quasi inévitablement ce genre de difficultés, nous croyons que la façon la plus authentique d'y remédier se trouve d'identifier dans la physionomie d'ensemble de l'institution les traits à améliorer. Plutôt donc que de concentrer les questions et les ressources sur une partie, variable d'un milieu à l'autre, de la clientèle des écoles, les hypothèses de changement que nous exposerons visent à remédier à la

situation des mal-aimés de l'école secondaire par l'intermédiaire d'une modification à divers degrés de la situation de l'ensemble de ses élèves. Nous ferons une seule exception à cette perspective; elle concerne un certain nombre de jeunes qui se trouve *marginalisés* très tôt dans leur cheminement scolaire au niveau secondaire. Il s'agit de jeunes qui sont marginalisés à la fois par l'institution et subjectivement, dès 13 ou 14 ans; pour eux, nous croyons justifié d'envisager la mise en place d'une "formule alternative", d'un cadre radicalement autre à choisir en connaissance de cause.

Si les hypothèses de changement que nous esquissons peuvent paraître démesurées, trop ambitieuses ou utopiques du fait qu'elles n'isolent pas une clientèle à problèmes, il faut compenser cette impression en insistant sur le mode d'expérimentation que nous avons à l'esprit. Ces hypothèses sont conçues et présentées pour expérimentation patiente et "outillée" du point de vue moyens par l'une ou l'autre institution dont les responsables, et l'équipe enseignante au premier titre, sont persuadés et de l'existence des problèmes, et de la crédibilité des moyens envisagés pour les résoudre. Nous n'avons pas l'intention d'énoncer une théorie générale pour conclure que si telles et telles conditions étaient satisfaites, il n'y aurait pas d'inadaptation. Nous tentons plutôt de répondre à la question: quel fil conducteur pourrait guider une équipe éducative désireuse de s'attaquer aux principales manifestations de l'inadaptation scolaire dans sa propre école?

Nous énoncerons donc ces hypothèses de changement à la manière de *scénarios du possible*, pouvant, croyons-nous, justifier la décision d'expérimenter, mais sans dispenser de réinvestir constamment le bénéfice et les leçons de l'expérimentation. Du point de vue modalités d'expérimentation, en plus d'une garantie raisonnable de disposer des moyens requis, il convient d'en énoncer deux. D'abord, il est indispensable que ceux qui s'impliqueraient ou s'impliqueront dans une telle expérimentation le fassent en connaissance de cause et volontairement, car il s'agit de changements qui ne se "parachutent" pas. D'autre part, il est hautement souhaitable que l'expérimentation se situe sur un terrain où les problèmes visés sont substantiellement présents, et qu'on y ait déjà conscience de leur importance.

Nous croyons que ces hypothèses de changement peuvent également intéresser des équipes éducatives qui prennent la responsabilité du devenir de l'école où elles oeuvrent, en dehors d'une expérimentation systématique dûment outillée, systématiquement organisée et strictement évaluée. Le principe de décentralisation énoncé dans le concept de "projet éducatif de l'école" ouvre toute grande la porte à la recherche locale de solution à des problèmes locaux. La difficulté de se fournir de moyens, faute des ressources d'une expérimentation systématique, n'est sans doute pas une difficulté insurmontable.

4. PROPOSITIONS POUR LA PREMIERE PARTIE DU SECONDAIRE

Nous avons cru bon d'examiner séparément ce qui correspond au début de notre niveau secondaire, pour les jeunes de 12 à 14 ou 15 ans, et ce qui concerne les jeunes de 15 à 17 ou 18 ans. Cela, pour deux raisons surtout: d'abord du fait que le secondiare 1 et 2, jusqu'ici, et le secondaire 3 très bientôt (suivant le nouveau règlement des études secondaires) constituent un tronc commun pratiquement dépourvu de cours à options; ensuite du fait qu'on dépasse la limite de la scolarité obligatoire en atteignant 16 ans. Par ailleurs, cette distinction facilite la comparaison avec l'école moyenne ou la fin de la scolarité de base ailleurs (Scandinavie, France, Angleterre, Ontario - cycle intermédiaire -, USA - junior high) et le secondaire à partir de la 9e année (Ontario, USA...).

Nous proposons donc pour discussion un premier scénario du possible, une sorte de référence de base pour expérimentation, conçu pour les 12 a 14-15 ans. Même si elle correspond étroitement à la réalité actuelle du 1er cycle (Secondaire 1 et 2), cette proposition nous paraît convenir aussi bien, pour l'essentiel, au niveau du secondaire 3.

Nous avons cru bon de distinguer deux variantes possibles dans nos propositions concernant la première partie du secondaire; la première prend tels qu'ils sont les cadres institutionnels actuels (programmes et régime pédagogique pour l'essentiel). La seconde, découlant des mêmes analyses, suppose certains réaménagements de ce cadre, réaménagements pensables dans un projet pilote de type expérimental. Après avoir présenté l'essentiel de nos propositions en fonction du cadre existant, nous préciserons donc de quelle façon une expérimentation plus poussée des mêmes perspectives pédagogiques serait possible dans un cadre réaménagé.

4.1 ORIENTATIONS PEDAGOGIQUES

La question qui nous guide est la suivante: quelle sorte d'école échapperait, pour la clientèle du secondaire considérée globalement, en même temps au danger de *résignation devant l'échec*, de *sélectivité* incompatible avec son rôle de développement équilibré optimal, de *démobilisation* d'une grande partie de la clientèle, et *d'insensibilité aux différences*?

Comme il ressort des propos précédents, nous croyons qu'une telle école pourrait avoir comme caractéristiques combinées les traits suivants:

1° d'être centrée sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement, sur l'activité éducative de l'élève donc, par le fait d'une pédagogie active

2° d'être un lieu de relations et de communication authentique entre des personnes

3° de relier les "contenus d'enseignement" le plus possible à des expériences et des situations significatives pour les jeunes

4° d'ajuster au mieux les tâches d'apprentissage aux acquis réels plutôt que supposés, sans hésiter à faire varier les modes d'apprentissage au besoin, particulièrement en cas de difficulté ou de retard.

La pédagogie active, dans notre esprit, cela signifie le renversement d'une situation où l'enseignant investit le meilleur de son énergie et le plus gros de son temps à "donner des cours" que l'élève "reçoit" en investissant souvent très peu de son énergie, dans une passivité générale qui signifie un degré minime d'engagement dans l'activité d'apprentissage. Le changement crucial consiste à ce que tout contribue à mettre au premier plan, du point de vue importance et du point de vue usage du temps, *l'engagement intensif, et efficace, de l'élève dans les divers éléments de son propre apprentissage.*

Quelle sorte de moyens peut contribuer à cela? A partir d'observations que nous avons pu faire, nous sommes amenés à considérer des conséquences directes d'une telle option dans trois domaines plus particulièrement:

- l'aménagement du temps
- la disposition des matières au programme
- le rôle des enseignants.

4.2 L'AMENAGEMENT DU TEMPS

Dans la logique d'une pédagogie active et d'une école centrée sur les apprentissages des élèves, au lieu que les quelques 25 heures de présence de l'élève servent essentiellement à des cours pris en chaine, il faudrait qu'une bonne partie de ce temps serve à des activités d'apprentissage planifiées, dans un cadre où l'élève recourt au besoin à l'enseignant: centre de ressources, salle pourvue des instruments de travail requis. La partie du temps consacrée traditionnellement à des exposés collectifs pourrait diminuer considérablement, et les autres éléments des cours (exercice ou application, recherche, évaluation), se passeraient dans un cadre plus propice à la prise en charge de son propre apprentissage, moins atomisant et dispersant, beaucoup plus adéquat aussi pour proportionner les ressources et le soutien aux difficultés rencontrées.

Un aménagement du temps qui reflète une pédagogie plus active, en plus de permettre un changement important et positif du rôle des enseignants, dans divers contextes que nous avons pu observer, a l'avantage, pour l'élève, à la fois de diminuer la dispersion et l'éparpillement déroutants, et surtout de libérer une marge de souplesse nécessaire lorsqu'on veut mener à bien des projets qui ne sont pas identiques d'un élève à l'autre.

4.3 LA DISPOSITION DES MATIERES AU PROGRAMME

Face à l'éventail des matières au programme, comment s'y prendre pour remédier à la dispersion et au peu de signification pour les jeunes, des enseignements juxtaposés qu'on leur offre, ou encore à la dépréciation secrète de soi qui anticipe des progrès médiocres? Il faudrait sans doute en premier lieu souligner que la grande multiplicité des matières, si l'on regarde globalement par exemple le niveau de secondaire 1, 2 et 3, se rassemble autour de quelques préoccupations fondamentales: maîtrise d'habiletés considérées de base et requises ultérieurement comme outils, découverte et exploration de certains domaines, ensemble d'éléments de formation personnelle. Toutes les matières n'imposent pas au même degré la séquence ordonnée d'une discipline. On peut ainsi souligner des dénominateurs communs importants dans quelques grands domaines de formation constamment présents: lettres et langue seconde; sciences de la nature et technologie; arts; sciences humaines; formation personnelle au sens large.

Sans répéter ce que nous a fait dégager l'analyse des stratégies de résistance à l'échec scolaire, il faut souligner que, dans des domaines à caractère inévitablement cumulatif et séquentiel (mathématiques par exemple, maîtrise de la langue), il faut d'autant plus innover, actualiser, s'efforcer de rendre pertinentes et motivantes les tâches d'apprentissage proposées à des adolescents que leur expérience d'enfants a plus ou moins été synonyme d'échec relatif face aux mêmes domaines.

Face à la panoplie des matières au programme traditionnellement juxtaposées sans grand lien, il nous paraît possible et souhaitable, dans une perspective de pédagogie active, d'explorer les stratégies suivantes:

1° *association* de choses qui ont des affinités: exemple: français *et* sciences humaines, mathématiques *et* technologie... La transposition de contenus décalqués des diverses disciplines en thèmes qui rejoignent l'expérience des jeunes passe souvent par une ouverture interdisciplinaire.

2° possibilité de *concentration* dans le temps: on peut s'adonner de façon plus intensive à un domaine pendant un semestre, à un autre le semestre suivant. Cela permet de concentrer l'effort. Un domaine comme l'apprentissage de la langue seconde est aussi susceptible de concentration si l'on sait précisément ce qui est censé être acquis au terme du secondaire 3.

3° possibilité d'allier des matières à des projets axés sur des "productions" et des réalisations. L'atelier technique et sa pédagogie active peuvent se transposer[1] en arts, en sciences, en sports, en langue maternelle, etc.

4.4 LE ROLE DE L'ENSEIGNANT

La proposition que nous esquissons ici tant du point de vue pédagogie que du point de vue organisation équilibre autrement le rôle de l'enseignant.

L'enseignant y est moins un "donneur de cours" en série. Il y est moins un spécialiste d'une matière.

L'enseignant est celui qui connaît un certain nombre d'élèves et s'occupe d'eux, en les mettant à pied d'oeuvre par des enseignements collectifs, oui, mais ensuite, il s'occupe d'eux comme soutien et conseil par rapport à leurs activités d'apprentissage planifiées.

L'enseignant du secondaire premier cycle emprunte une partie du rôle du titulaire du primaire tel qu'il fonctionne dans une pédagogie active et coopérative. L'enfant, au lieu de passer d'un professeur (de 1ère à 6ème) plus 2 ou 3 intervenants épisodiques, à 7 professeurs de matières dont aucun n'est son professeur à lui, travaille idéalement au début secondaire avec un petit nombre de professeurs, qui chacun travaille plus intensivement qu'actuellement avec un nombre moindre d'élèves, et chacun jouant un rôle de tuteur pour un groupe précis.

Le rôle de personne-ressource en tant que spécialiste auprès d'élèves qui travaillent par eux-mêmes dans une salle pourvue du nécessaire, a été expérimenté de façon très satisfaisante dans le cadre de locaux spécialisés pour des matières ou de centres de ressources.

---

(1) La constitution d'"ateliers culturels" pour les élèves de l'enseignement professionnel long, à la polyvalente de Victoriaville, est un bel exemple d'une telle stratégie. Voir Vie pédagogique, no 1, février 1979, pp. 11-17.

Le cadre dont nous parlons permet non seulement une pédagogie active, mais un type de relations qui fait la différence entre une école sensible aux personnes et attentive au vécu individuel, et une école de dossiers, de cas, et d'élèves "qui sont là pour écouter".

L'encadrement de relations personnelles et le "suivi" des apprentissages compensent autrement que par l'autorité d'une classe le besoin de structuration assez poussée de la situation d'apprentissage, besoin qui est plus important pour certains que pour d'autres.

L'enseignant ou plutôt l'équipe d'enseignants qui fonctionne dans une telle perspective doit pouvoir compter sur l'appui d'une personne spécialisée dans le domaine des difficultés d'apprentissage, pour les situations de difficulté extrême, de troubles sociaux ou du comportement également. Idéalement, l'enseignant peut recourir à l'expertise et à l'intervention d'une équipe multidisciplinaire qui l'assiste suivant les besoins, mais sans le mettre hors du coup.

Que serait-ce donc, enseigner aux niveaux secondaire 1, 2 et même 3 dans un tel cadre? C'est avoir charge d'élèves dans une école centrée sur l'apprentissage et soucieuse de la motivation. Par rapport au profil actuellement prépondérant des tâches, ce serait sans doute, plus concrètement:

1° moins de temps employé en "cours formels"

2° une grande partie du temps passé en atelier, centre de ressources, local spécialisé ou, à la limite, classe active, à: assister le travail des élèves, fournir le soutien plus individualisé au besoin, évaluer, conseiller un groupe dans un projet coopératif

3° être davantage présent, à l'écoute, interlocuteur et stimulation, disposé à exercer à travers des contacts multiples des tâches de tuteur.

4.5 MOYENS A FOURNIR AUX ENSEIGNANTS

Une hypothèse de changement telle celle que nous esquissons ici resterait une excursion dans l'utopie si l'on ne s'impose pas un examen très sérieux des moyens requis.

Un tel cadre ne requiert pas en soi plus de personnel ni moins. Il constitue un autre mode d'agencement des ressources: temps des élèves, espace, temps des enseignants, moyens didactiques, etc.

Cependant, le *passage à* une telle approche engendre des besoins très spécifiques chez les éducateurs, du point de vue d'un certain nombre d'habiletés à acquérir ou à consolider et d'un certain nombre d'instruments.

L'habileté à associer deux disciplines, ou à les enseigner soi-même en même temps à des élèves, peut exiger une familiarisation avec des nouveaux "contenus de formation".

L'habileté à travailler en équipe avec des collègues se développe plus facilement avec des experts hors du cadre quotidien. Elle peut donc avantageusement bénéficier de ressources pour une formation spécifique.

L'habileté à évaluer finement les apprentissages d'un élève, au lieu de le comparer en gros avec un collectif, bénéficie aussi d'une formation et d'un entraînement hors cadre.

L'habileté à discerner et interpréter des difficultés spécifiques d'apprentissage peut se développer par la collaboration d'un expert mais aussi dans une démarche d'apprentissage conduite un peu systématiquement.

Dans la catégorie "instruments", il faut disposer d'un matériel didactique adéquat. Les fiches faites pour appliquer dans la demi-heure ou la demi-journée qui suit la preuve qu'on a bien écouté l'exposé et qu'on peut le répéter, ne valent rien pour une pédagogie active. Constituer un matériel didactique valable dans la perspective énoncée plus haut demande du temps et des ressources adéquates pour une période de mise en route. Nous avons trop vu des professeurs passionnés pour leurs élèves s'épuiser en double tâche, sans aucune assistance, pour orchestrer mieux les tâches d'apprentissage des jeunes, puis abandonner par découragement... Il est bien connu qu'une des principales pierres d'achoppement des innovations, c'est qu'on veut mettre en place des nouveaux rôles, mais sans abandonner les anciens, jusqu'à preuve satisfaisante du nouveau, de sorte que ni les anciens ni les nouveaux ne peuvent être bien exercés par les mêmes personnes.

Nous croyons qu'une école est mobilisante ou démobilisante indissociablement pour professeurs et élèves. Nous sommes conscients que, dans le type d'école dont nous parlons ici, la présence et l'engagement des enseignants sont généralement plus denses. Nous croyons par contre qu'il faudrait certaines ressources complémentaires dans le contexte d'un *passage à* un tel contexte, soit en termes de possibilités de formation, soit en termes de réalisation d'instruments didactiques.

4.6 UNE SECONDE VARIANTE POSSIBLE: UNE ECOLE-ATELIER

La première forme de nos propositions d'expérimentation, présentée jusqu'ici, prenait pour acquis la distribution des programmes et le choix des disciplines imposés par le cadre réglementaire. Elle se situe également par rapport à l'organisation typique d'une école de taille moyenne. Cet ensemble de propositions se prête donc à l'expérimentation sans conditions préalables trop complexes, et il peut constituer une hypothèse de changement pertinente pour une équipe éducative même en dehors d'une expérimentation systématique.

La seconde variante que nous présenterons ici découle des mêmes positions de départ, mais poussées plus loin, en supposant qu'on enlève certaines des contraintes du cadre institutionnel. Elle consiste en quelque sorte à réorienter de fond en comble la pratique pédagogique à partir d'une pédagogie active, en vue d'une école centrée sur les élèves et sur leur apprentissage, en poussant le plus loin possible la logique des divers moyens que nous avons repérés de résister à la sélectivité, à l'échec, à la démotivation, et d'être attentifs aux besoins individuels.

Alors que la première variante conduit à poser comme trait central des "centres de ressources" où s'accomplissent l'essentiel des tâches et des démarches d'apprentissage, la seconde pourrait se caractériser comme une école constituée d'un ensemble *d'ateliers* qui concrétisent les objectifs d'apprentissage à travers des projets assumés par les individus et les groupes.

Le modèle possible d'expérimentation que nous dégageons ici, nous basant en particulier sur l'expérience d'écoles "optionnelles" que nous avons analysée, requiert un degré très poussé de souplesse, et s'applique particulièrement bien avec un nombre restreint d'élèves par des éducateurs qui disposent d'un consensus initial suffisant en matière pédagogique.

La structuration d'un tel modèle s'enracine dans les mêmes finalités de l'enseignement secondaire: des activités ouvertes sur les principaux domaines de connaissance, de culture et d'activité; activités intégrées dans une visée de développement équilibré; activités qui conviennent aussi bien à un adolescent ayant peu d'affinités avec la culture scolaire et une image de soi relativement incertaine, qu'à celui qui tient sa stimulation de sa famille, de son milieu, de ses antécédents scolaires.

Si on projette sur trois ans des objectifs de formation, qui se transposent en domaines d'activités éducatives, et si on tente de relier très étroitement les apprentissages spécifiques de disciplines à des thématiques significatives, on se rapproche de certains traits des plus attachants des écoles optionnelles que nous avons visitées. On redonne, en particulier, un espace possible au choix des élèves à l'intérieur de domaines dont aucun ne sera négligé. On se permet aussi d'ouvrir davantage l'école sur des ressources extérieures.

Pourquoi par exemple ne pas rendre possible l'initiation à la technologie, à diverses technologies, dès le début du secondaire? L'accent mis sur "arts and crafts" qu'on observe en Angleterre et la présence du travail productif en R.D.A., de même que la valorisation des activités techniques au collège, en France, montrent que vers 12 à 14 ans, il y a lieu à la fois de valoriser divers types d'habiletés et de contrer le privilège abusif du verbal et de l'abstrait dans la culture scolaire. Il faut aussi considérer que la manipulation, la mesure, la représentation graphique, sont des voies valables vers la saisie conceptuelle.

Pourquoi, dans le champ de l'initiation artistique, ne pas disposer de cadres d'apprentissage actifs, expressifs et créateurs, dans les branches bien connues d'arts visuels, de métiers d'arts, de musique, d'art dramatique? Pour certains, apprendre à apprécier la musique, ou l'architecture, c'est beaucoup. Pour d'autres, il s'agira d'utiliser le dessin comme moyen d'expression, de jouer de la musique, etc. Quand un domaine est présent, pourquoi ne pas lui donner la forme la plus stimulante pour divers sous-groupes?

Une autre caractéristique de cette variante serait l'insertion indirecte des apprentissages de base peut-être mal assurés par le primaire dans un ensemble plus large d'activités éducatives, donc une stratégie de récupération par *englobement*[1].

Le domaine de la formation personnelle au sens large (formation sociale, formation morale, formation civique, découverte de ses propres intérêts du point de vue orientation, etc.) pourrait se structurer en projets et en expériences très ouvertes sur le vécu extra-scolaire: apport des média, des expériences de sport dans des équipes de quartier, apport également des contacts avec des entreprises et des services comme base à la préparation au choix de carrière.

Pousser au maximum cette option, ce serait sans doute s'inspirer des principes suivants:

1° Faire écho au vécu extérieur des jeunes dans l'école; ne pas contourner les problèmes patents: famille, droits, couple, engagement politique, justice, conditions économiques, Eglise et croyance.

2° Ouvrir l'école sur un milieu plein de ressources: famille, entreprises, organismes de service, projets communautaires.

3° Viser une grande perméabilité entre domaines de formation: ex.: langue et art dramatique; technologie et arts; mathématiques et sciences de la nature; sciences humaines et formation sociale, etc.

---

(1) Voir sa caractérisation p. 10

Alors que la première variante de nos propositions d'expérimentation tente de situer et la pédagogie et l'organisation pour aboutir à une école centrée sur l'activité éducative de l'élève, la seconde variante que nous envisageons ici, une école faite essentiellement *d'ateliers* où se développent des projets en bonne partie "branchés" sur l'expérience personnelle et sur la collectivité environnante, dispose d'atouts remarquables devant les difficultés d'apprentissage et les difficultés de motivation du fait même de sa grande souplesse.

Comment se situe, par ailleurs, une telle hypothèse de travail par rapport à la problématique centrale de la sélectivité?

A l'échelle des systèmes nationaux d'éducation, la résistance à une sélectivité précoce et biaisée se concrétise assez fréquemment dans l'identification d'un noyau commun d'acquis culturels à privilégier pour la fin de la période de scolarité obligatoire. On a alors un programme commun pour l'essentiel, et on peut viser à homogénéiser jusqu'à un certain point une clientèle déjà très hétérogène à l'arrivée au secondaire.

Toujours dans la même logique, on peut insister sur un mode de regroupement hétérogène dans la formation des groupes. La récente réforme des collèges en France (élèves de 11 à 14-15 ans, niveaux de 6e à 3e inclusivement) va dans ce sens, de même que le renforcement d'un tronc commun pour secondaire 1, 2 et 3 et la suppression du "classement par voies", dans le nouveau régime pédagogique de l'enseignement secondaire.

Par rapport à de telles visées, la seconde variante des propositions d'expérimentations que nous présentons ici a la qualité, tout en privilégiant les champs ou les domaines de formations constitutifs d'un "noyau commun de base", de garder la possibilité d'une certaine diversification à l'intérieur de ce noyau de base, pour éviter les fausses sélections qui découlent d'une démission psychologique face à des apprentissages restés trop hors de portée et trop peu adaptés.

Les éléments que nous rappelons ici ne sont évidemment pas inséparables l'un de l'autre. On pourrait aller très loin simplement en se donnant une stratégie analogue de résistance à l'échec, ou en actualisant l'enseignement trop abstrait à travers des thèmes, ou en associant des ressources du milieu environnant à celles de l'école.

Il est pensable aussi de s'inspirer de tels principes pour "essayer autre chose" avec des élèves à qui une scolarisation plus traditionnelle apporte peu, de toute évidence, le bénéfice escompté. Nous traiterons plus loin cette question à partir de la problématique des "marginalisés" de l'enseignement secondaire.

5. PROPOSITIONS POUR LA SECONDE PARTIE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE [1]

Nous traiterons ici essentiellement des niveaux secondaire 4 et secondaire 5. Alors que nous avons analysé la première partie du secondaire surtout en regard de l'échec et de la motivation, nous mettrons ici davantage l'accent sur l'orientation et sur les risques d'abandon scolaire.

S'il nous est permis de distinguer provisoirement des problèmes de système et des problèmes de pédagogie, nous traiterons en premier lieu de caractéristiques problématiques *de l'organisation ou de la structure* de l'enseignement secondaire puis en second lieu d'aspects plus liés à la *pédagogie*.

5.1 EXAMEN DE LA STRUCTURE ACTUELLE DE LA SCOLARITE SECONDAIRE

Notre enseignement secondaire comprend des noeuds de bifurcation très échelonnés dans le temps pour divers sous-groupes. Abstraction faite de changements prévisibles du fait du nouveau régime pédagogique, il se caractérise comme suit.

A l'entrée se constituent en secteur des classes pour élèves handicapés: la voie "160" comme on l'appelle à certains endroits, où il s'agit soit d'augmenter la capacité d'autonomie soit de préparer à travailler en atelier protégé des jeunes indiscutablement handicapés du point de vue mental.

A la fin de secondaire 2, la clientèle de l'enseignement professionnel court est en majeure partie repérée, pour inscription en "initiation technique".

Au milieu ou à la fin du secondaire 3, la clientèle du secteur professionnel long est connue et rassemblée. Le reste de la clientèle a énormément intérêt au même moment à "être branchée"; autrement, les choix d'options pour le secondaire 4 sont assez déchirants. Dans la majeure partie des cas, ces choix sont conseillés suivant l'aptitude présumée aux sciences physiques; faute de [illegible] présomption, on se résigne à autre chose que les séries de pré-requis de [illegible] plus impressionnantes.

Partis avec une école secondaire u[illegible]-à-dire un tronc commun de 1er cycle, nous trouvons donc au terme du secondaire des "filières" ou des sous-secteurs très contrastés quoique abrités sous le même toit, alimentés pour plusieurs au vu des résultats d'une évaluation normative peu soucieuse de vérifier si un rendement médiocre reflète les limites du potentiel individuel ou les limites d'un effort individuel.

---

(1) On consultera avec profit dans une perspective apparentée à la nôtre, l'étude de Réginald Grégoire: La formation et l'insertion des jeunes de 15 à 18 ans dans la société: un défi pour toutes les institutions. Québec, Ministère de l'Éducation, 1981.

Si l'on regarde à l'étranger, on constate un certain nombre de différences.

Ainsi en *Ontario*, l'enseignement secondaire est structuré pour l'essentiel en deux filières, à partir du début de la 9e année: d'une part, un cours secondaire de 4 ans, qui conduit à la vie active ou à une formation technique dans un collège communautaire; d'autre part, un cours secondaire de 5 ans (9e à 13e) conduisant à l'université.

En *Suède*, on constate une orientation *quasi simultanée* de l'ensemble des élèves, au terme de la scolarité de base de 10 ans (équivalent de fin Secondaire 4), soit vers une formation professionnelle courte, soit vers une formation technique, soit vers une formation professionnelle longue par l'université.

En *Angleterre*, la scolarité de niveau secondaire débouche soit sur une simple attestation de fréquentation, soit sur un certificat de niveau régulier dans la plupart des matières, soit sur un certificat comprenant plusieurs résultats au niveau "avancé", requis en nombre variable pour l'entrée à l'université. La formation aux métiers se fait essentiellement en dehors du système scolaire, dans des cadres gérés par syndicats et entreprises.

En *Autriche*, on dispose au terme du collège, d'une année d'orientation-formation polytechnique précédant au besoin l'entrée en apprentissage ou le choix d'études professionnelles plus poussées.

Aux *Etats-Unis*, il se trouve dans le "Senior High School" des sections préparatoires aux études universitaires, et il se trouve également des écoles privées exclusivement "préparatoires".

5.2 LA DISTRIBUTION DES ELEVES DANS LES SECTEURS

En regard des filières ou des secteurs de notre enseignement secondaire, il faudrait distribuer les sous-groupes de la population scolaire du secondaire compte tenu des "avenirs" scolaires à peu près connus:

Elèves handicapés	
Elèves orientés au secteur professionnel court:	persévérance 2/3 abandon 1/3
Elèves orientés au secteur professionnel long:	qui terminent qui ne terminent pas
Elèves orientés au secteur général:	qui n'obtiennent pas de certificat qui obtiennent le certificat et ne poursuivent pas leurs études qui obtiennent le certificat et poursuivent leurs études

Dans notre enseignement secondaire, un élève sur deux (ou légèrement plus) obtient un certificat d'études secondaires, et, parmi ceux qui l'obtiennent, 2 sur 3 environ continuent des études post-secondaires.

Ceux pour qui l'école secondaire polyvalente est la mieux faite sont indiscutablement les 30% environ d'un groupe d'âge qui font des études post-secondaires.

On peut considérer que les diplômés du secteur professionnel long s'en accomodent assez bien.

Ceux qu'elle sert le plus mal sont sans doute:

- les élèves du secteur professionnel court
- les élèves qui abandonnent à 15-16 ans
- beaucoup d'élèves qui ne vont pas au-delà d'études secondaires trop faibles pour donner accès à une formation spécialisée de niveau post-secondaire.

5.3 CORRECTIFS DU POINT DE VUE STRUCTURE DES SECTEURS ET USAGE DES OPTIONS

Nous croyons que ces problèmes invitent à une certaine modification de structure de la scolarité secondaire et à des changements dans le contenu et l'usage des choix de cours (options) aux degrés secondaire 4 et 5.

En premier lieu, il est souhaitable que le secteur de l'enseignement professionnel court soit agrégé à celui de l'enseignement professionnel long, de telle sorte que:

a) on ne prenne plus des difficultés en français, mathématiques ou anglais comme raison de "ne pas admettre au professionnel long" faute d'avoir satisfait aux prérequis

b) on n'appelle plus formation professionnelle (sous-entendu: spécialisée) la préparation à des fonctions de travail non qualifiées, pour lesquelles quelques heures ou quelques jours en milieu de travail suffisent à initier.

Le nouveau régime pédagogique tend à cela, semble-t-il, sans exclure cependant que des élèves soient déjà en formation spécialisée dès le secondaire 4.

En second lieu, il faudrait que les options de secondaire 4 et 5 soient agencées pour aider à confirmer et "tester" un ou des choix d'orientation, et non en présupposant celui-ci.

A partir de ce principe, lié surtout à l'analyse de la sélectivité du système d'enseignement et de l'orientation trop fréquente par l'échec, on aurait les caractéristiques suivantes dans le second cycle secondaire, à partir de changements somme toute minimes.

a) les cours à option de secondaire 4 et 5 (et certains cours communs) servent entre autres choses à entrer assez sérieusement en contact avec des domaines d'études et d'activités pour "vérifier" et "valider" un choix d'orientation, soit en fonction d'un domaine, soit en vue d'une fonction de travail plus précise

b) la possibilité d'une véritable spécialisation est limitée au niveau de secondaire 5, en rapport avec le bloc d'options des élèves de l'enseignement professionnel long (bloc équivalent de 3 cours ou 12 crédits), et les options de secondaire 4 et 5 sont ainsi agencées qu'un élève se destinant au Cégep ne peut pas prendre une avance insurmontable, parce que son choix d'orientation était fait dès secondaire 3, sur celui qui utilise les options de secondaire 4 et 5 pour s'orienter

c) en rapport avec les prérequis de Cégep, il faut considérer admissible dans une concentration donnée le diplômé du secondaire qui a suffisamment été en contact avec les disciplines concernées au niveau du 2e cycle secondaire pour juger lui-même et permettre aux autres de juger ses chances de succès. On pourrait assez logiquement penser à 2 des 5 cours optionnels pris dans le domaine concerné par la concentration de niveau post-secondaire

d) si les années 4 et 5 du secondaire restent dans la ligne des finalités du secondaire et jouent leur rôle du point de vue orientation, au lieu d'être annexée pour une partie de la clientèle comme anti-chambre des Cégeps, les élèves qui seront admis au Cégep pourront avoir un cours de plus ou de moins dans l'une ou l'autre discipline, par le jeu des options pour lesquelles ils n'ont pas à être pénalisés; il reviendra alors aux Cégeps de s'adapter en conséquence.

Les propositions de changement énoncées plus haut sont susceptibles, à partir d'un changement d'usage et d'orientation de certains enseignements, de modifier graduellement la structure des "filières" dans l'enseignement secondaire, essentiellement en laissant se périmer des bifurcations hâtives non souhaitables. A partir de la situation actuelle représentée dans la *figure a)*, nous dessinerons par contraste dans la *figure b)* l'image des secteurs vers laquelle il serait possible de tendre:

Figure a) Etat actuel des secteurs ou filières

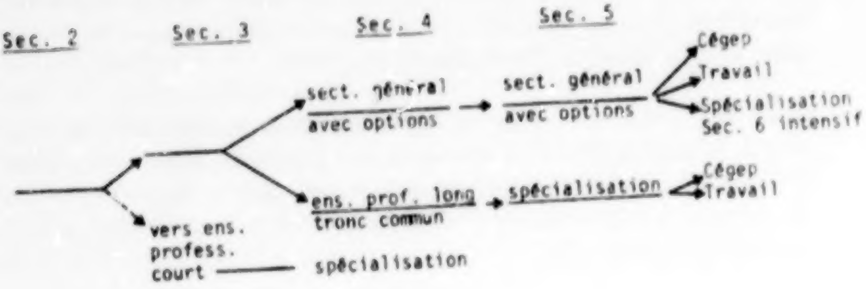
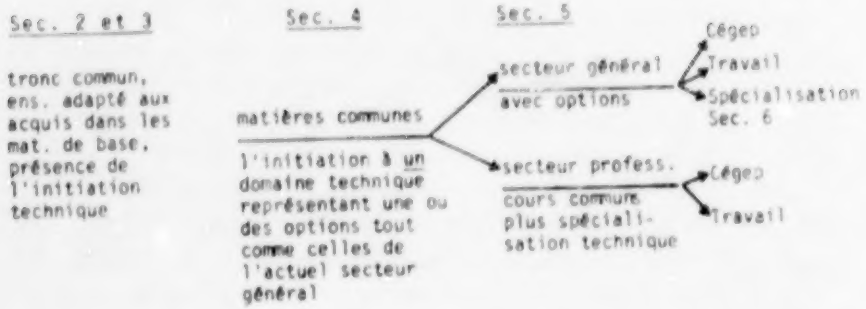


Figure b) Image proposée des secteurs



En supposant que la formation technique est présente en secondaire 3 au moins (il s'agit d'exploration ou d'initiation, de "bancs d'essais" peut-être, donc de formation culturelle ou de formation pré-professionnelle, mais non de spécialisation) et idéalement en secondaire 1 et 2, les élèves qui sont actuellement dirigés à 14 ou 15 ans au secondaire professionnel court prendraient plutôt en option un tronc commun dans un domaine professionnel en secondaire 4 (ils ont alors 15 ou 16 ans), et la formation plus spécialisée en secondaire 5.

L'effet principal de notre proposition porte sur l'usage et le sens des choix de cours au niveau de secondaire 4. Ainsi par exemple, le tronc commun de divers profils de formation professionnelle (la base de la mécanique, la base du commerce, la base de la construction, la base du domaine agro-alimentaire, et ainsi de suite) pourrait s'insérer dans les options d'un élève qui déciderait à l'aide de ce test de continuer au niveau collégial, avec des options en conséquence en secondaire 5. Autre exemple: l'élève qui choisirait en secondaire 4 la biologie et la chimie, puis des mathématiques et des sciences humaines en secondaire 5, ne serait pas moins admissible en sciences au Cégep que celui qui aurait pris le maximum de sciences de la nature.

Dans cette logique, il serait tout à fait concevable de disposer de quelques cours optionnels dans diverses techniques, cours disponibles au choix dans le même format que les autres options, en particulier dans les champs les plus significatifs comme base de connaissances et d'habiletés dans la culture contemporaine: électronique, commerce, traitement de l'information, etc.

Dans l'état actuel des choses, le régime pédagogique prévoit en tout 5 cours optionnels en secondaire 4 et 5, tandis que pour une très grande partie de leurs programmes (domaine de la santé, génie, études scientifiques et techniques industrielles), les collèges exigent 5 options: mathématiques 422 puis 522 ou 532; chimie 422 puis 522; physique 422 ou 432.

Peut-on encore appeler cela des options? N'est-ce pas plutôt l'extension anticipatrice du Cégep, pas plus optionnelle que l'éducation physique et le français? Il s'agit nettement d'une spécialisation professionnelle amorcée, aussi consistante et privilégiée en valeur que celle du secteur professionnel court entreprise en parallèle au même âge. Cet usage des "cours au choix" au niveau secondaire 4 et 5 nous paraît incompatible avec la finalité déclarée de l'enseignement secondaire. C'est un usage, pour ne pas dire une déviation, qui découle à la fois de la *sélectivité* imposée de l'extérieur à l'école secondaire, à laquelle le secteur post-secondaire *dicte* sa ligne de conduite, et qui découle en même temps de la tendance à subordonner à l'extrême l'école à la dimension "préparation du travailleur" dans son rôle.

Les programmes les plus exclusifs au niveau des études post-secondaires ont malheureusement pris jusqu'ici comme principal outil de sélection et d'élimination la saturation des options de niveau secondaire 4 et 5 par le mécanisme des cours prérequis à l'admission. Il s'ensuit que le secondaire 4 et le secondaire 5 *ne conviennent pas à celui qui est en cours d'orientation*, mais bien à celui qui commence à se spécialiser depuis la fin du secondaire 3.

Dans un contexte rééquilibré du point de vue options, celui qui pense aux lettres, aux arts, aux sciences sociales, à l'administration, à l'histoire, pourraient, dans un ensemble d'options moins biaisé que l'ensemble actuel, trouver plus facilement à *mettre à l'essai son intérêt et ses capacités dans un domaine précis.*

A partir de l'analyse des subdivisions de la clientèle scolaire en secteurs hiérarchisés, nous avons tenté de voir comment résister à l'orientation par l'échec et à la sélectivité précoce et rigide que la structure elle-même des études secondaires engendre en bonne partie. Notre critique de l'usage de certains enseignements: exploration technique en secondaire 3 pour la clientèle actuelle de l'enseignement secondaire court, et surtout *statut* et *usage* des options de secondaire 4 et 5, nous amène à penser qu'un usage de ces enseignements plus conforme aux finalités déclarées de l'enseignement secondaire contient potentiellement une modification bénéfique de la structure des secteurs, donc du cheminement des élèves. C'est pourquoi nous aborderons maintenant les aspects pédagogiques et organisationnels de changements à expérimenter, qui traceraient la voie à une évolution de l'enseignement offert aux jeunes de 15 à 17-18 ans dans le sens d'une démocratisation et d'une adaptation accrue de l'institution scolaire.

5.4 CHANGEMENTS A ENVISAGER POUR EXPERIMENTATION DU POINT DE VUE PEDAGOGIQUE

Nous avons esquissé jusqu'ici, en rapport avec les 15-17 ans ou le second cycle du secondaire, des modifications de structures mineures, dans la ligne de la clarification initiale des finalités et surtout de l'analyse des problèmes (échecs, sélectivité, démotivation, etc.). Des changements de structures peuvent enlever des obstacles, ils n'assurent pas magiquement un remède au problème.

Un enseignement secondaire de second cycle qui témoignerait d'une école moins inadaptée et moins inattentive aux besoins diversifiés des personnes, quelle physionomie aurait-il?

L'enseignement secondaire a un degré important de continuité. La perspective que nous avons explorée pour les 12-15 ans reste donc à notre avis en grande partie valable. Cependant, il y a des différences. Nous voudrions d'abord recenser ces différences, ces particularités du second cycle ou de la période couvrant le secondaire 4 et le secondaire 5 surtout. A partir de là, nous pourrons sans doute particulariser certains principes en vue d'un modèle ou d'une esquisse.

5.4.1 <u>Caractéristiques du second cycle</u>

1° Une partie de cette phase de scolarisation se trouve au-delà de la période de scolarité obligatoire

2° même si le second cycle du secondaire devrait être un moment privilégié pour l'orientation, certains élèves choisiront toujours plus tôt leur orientation que d'autres. La clientèle scolaire comprend donc une proportion grandissante de jeunes qui ont opté pour un type de débouché professionnel assez rapide, et qui sont motivés en conséquence

3° la clientèle d'une école secondaire, aux degrés 4 et 5, est quasi inévitablement constituée de groupes éclatés, qui varient suivant les matières et les options

4° un élève de secondaire 4 et 5 se trouve naturellement en contact avec plus de professeurs différents, qui pour la plupart ont davantage un rôle de spécialiste d'une discipline que ceux du début du secondaire

5° la clientèle scolaire de 15 à 17 ans est inévitablement plus différenciée que celle de 12 à 15 ans: ses aspirations sont plus précises, sa motivation est plus hétérogène. Il est inévitable de concevoir encore plus l'adéquation et l'adaptation des services *en fonction de sous-groupes* dont la situation est en net contraste.

5.4.2 Perspective pédagogique

Quels sont, du point de vue pédagogique interprété au sens large, les principes susceptibles de favoriser une plus grande *adaptation* de l'école et une moindre inadaptation des élèves dans l'école, en ce qui concerne la seconde partie de l'enseignement secondaire?

La pédagogie esquissée en fonction des 12-15 ans vaut encore en grande partie: pédagogie active, conversion des objectifs d'apprentissage en thèmes et projets significatifs pour les jeunes, sur l'arrière-plan d'une relation maître-élève personnalisée et "responsabilisante".

L'esprit de l'enseignement d'un certain nombre de matières, surtout des cours à option et des connaissances de base dans divers domaines technologiques peut changer fondamentalement, si le découpage en secteurs et l'utilisation des choix de cours change dans le sens que nous venons de proposer.

Parmi les aspects particulièrement pertinents en fonction des 15-17 ans, nous esquissons les suivants:

- résistance à l'abandon scolaire
- ouverture de l'école
- renouveau pédagogique applicable à des champs particuliers
- utilisation de choix internes aux domaines non-optionnels d'études
- travail sur l'établissement de dispositions à l'autodidaxie.

5.4.2.1 Face à l'abandon scolaire

On peut dans beaucoup de cas prévoir qui abandonnera, ou plutôt, discerner qui est dans une situation qui tend à conduire à l'abandon des études. Le questionnaire *"L'Ecole, ça m'intéresse"*[1], conçu pour les élèves de secondaire 5, a bien fait ses preuves dans ce domaine. C'est un instrument dont les résultats invitent à ne pas rester les bras croisés, mais bien à analyser avec les concernés les changements à envisager pour que les études redeviennent plus significatives.

De façon plus générale, une école où les abandons sont particulièrement nombreux peut prendre cet état de fait comme point de départ pour explorer divers remèdes et des stratégies correctrices face au problème.

---

(1) Il s'agit d'un instrument de détection des risques d'abandon scolaire en vue de leur prévention, instrument mis à la disposition des écoles secondaires par le ministère de l'Education.

5.4.2.2 Ouverture à l'école

Certaines des choses les plus stimulantes qui se font pour les jeunes de 15 à 17 ans dans d'autres contextes relèvent d'une ouverture de l'école sur les ressources éducatives extra-scolaires et sur l'expérience du travail. L'"actualisation" des contenus de formation peut naturellement s'appuyer sur des projets qui amènent les jeunes à sortir de l'école et à tirer parti d'organismes culturels et sociaux, d'entreprises, pour réaliser des apprentissages à la fois intéressants et exigeants.

Une modalité d'ouverture de l'école sur les milieux et les domaines de travail nous paraît particulièrement intéressante, dans la ligne d'une préparation au choix d'une carrière. Il s'agit de l'usage de stages en milieu de travail, parfois en participant, parfois plutôt en observateur, tels que mis en oeuvre à "l'Academy for Career Education" du High School Olney, expérience pleinement réussie que notre mission d'observation à Philadelphie nous a permis de connaître[1].

5.4.2.3 Renouveau pédagogique applicable à des champs particuliers

Si l'on regarde un domaine comme l'enseignement des sciences de la nature, ou celui de l'enseignement du français, il est tout à fait pensable d'entreprendre des changements en profondeur dans la perspective qui nous guide ici: gagner la motivation par l'adaptation d'une thématique, "responsabiliser"[2] l'élève face à son apprentissage, ajuster les objectifs aux acquis et donner conscience de la possibilité de succès. Le rapport de l'enquête EVALENSCI sur l'enseignement des sciences contient d'ailleurs des conclusions en affinité avec nos propres hypothèses de changement. L'important, lorsqu'une discipline fait problème, c'est sans doute que le professeur ne soit pas porté à s'effacer encore davantage derrière la discipline, mais qu'il cherche des "prises" dans d'autres éléments de son rôle: évaluation formative, prise en compte des acquis, rassemblement des connaissances à transmettre dans des projets qu'un jeune peut faire siens.

5.4.2.4 Utilisation de choix internes aux domaines non optionnels d'études

Une des façons les plus vivantes d'organiser l'enseignement des matières "communes" obligatoires, façon que l'une ou l'autre mission d'observation nous a permis d'observer, consiste à placer *dans* un champ d'études imposé une certaine diversité de "voies

---

(1) Pour plus de détails, on peut consulter: Rapports de missions d'observation concernant l'inadaptation scolaire, document de travail disponible à la direction de la recherche, ministère de l'Education, 1982.

(2) De toute évidence, ce barbarisme correspond à une certaine anxiété face à la jonction qui menace entre l'accent mis sur l'autonomie et la pédagogie de style laisser-faire!

d'accès" ou de modes d'activités éducatives. Les mini-cours, les particularisations thématiques, les programmes bâtis autour d'un projet collectif relèvent d'une telle stratégie, plus engageante, plus stimulante et sans doute souvent plus efficace que les formats uniformes bien connus de cours communs. Ce genre d'approche s'allie assez facilement avec la constitution de groupes à degrés multiples. Dans des écoles de taille modeste, cela permet de garder un ensemble de choix concrets assez riche. De façon générale, cela suppose que la thématique choisie ne constitue pas par définition un terrain dont le professeur sait tout et l'élève ne sait rien.

5.4.2.5 Travail sur l'établissement de dispositions à l'autodidaxie

Nous avons postulé en quelque sorte que la transformation la plus cruciale à entreprendre, dès le début du secondaire, c'est le passage à une pédagogie active. C'est en quelque sorte le dénominateur commun entre un ensemble de *dispositions institutionnelles* visant à rendre l'enseignement plus adapté, plus significatif, plus différencié, et de *dispositions subjectives* à prendre davantage de responsabilité par rapport à l'activité d'apprendre. Pour des jeunes de 16-17 ans, un aspect intéressant à promouvoir de cette responsabilité pourrait être le développement plus méthodique d'habiletés directement liées à l'autodidaxie, et, en même temps, d'attitudes disposant positivement dans ce sens.

Nous avons tenté de rassembler les meilleures indications de possibilités de renouveau récoltées dans l'analyse de problèmes très concrets, d'échecs, d'abandon, de sélection, de démotivation. Le point de vue pédagogique demeure central dans notre propos; les aspects qui concernent l'organisation, l'usage du temps, l'organisation des tâches, n'ont de sens que subordonnés à la perspective pédagogique. Pour la seconde partie du secondaire comme pour la première partie, nous avons l'impression de retrouver une convergence entre des positions de principes qui furent à la source de la relance de l'éducation opérée dans les années soixante, d'une part, et d'autre part, un grand nombre de réalisations motivées, ici et ailleurs, par la reconnaissance de problèmes qui constituent de multiples facettes de l'inadaptation scolaire. C'est pourquoi nous sommes persuadés qu'il y aurait tout à gagner à mettre en oeuvre systématiquement, par une expérimentation bien outillée, l'essentiel de nos conclusions concernant la seconde partie de l'enseignement secondaire aussi bien que celles concernant la première partie.

6. PROPOSITION D'UNE ALTERNATIVE POUR LES "MARGINALISES" DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Nous avons jusqu'ici examiné l'enseignement secondaire considéré globalement, en demeurant dans une perspective d'intégration plutôt que de séparation des élèves en difficulté. Toutefois, nous ne pouvons pas ignorer la situation d'un certain nombre d'adolescents qui, très tôt dans leurs études secondaires, sont en fait des "marginalisés", en quelque sorte des laissés-pour-compte de l'éducation, à la fois du fait de leur avenir scolaire très sombre et du fait d'un sentiment courant de rejet et de démission qui correspond à la conscience de cet avenir bouché. Pour cette catégorie de jeunes, dont le nombre pourrait diminuer considérablement, nous croyons justifié d'envisager un autre cadre possible de formation qui serait l'objet d'un choix. L'alternative au sens propre se situerait donc entre continuer dans les études secondaires communes ou, dans certaines circonstances, passer pour une période donnée dans un autre cadre de formation situé en parallèle. Nous avons transposé ici dans le cadre québécois les conclusions dégagées dans le rapport de l'équipe franco-québécoise[1]. Nous croyons que leur application dans une expérimentation bien conduite apporterait des bases de référence solides pour s'attaquer au problème visé sur une plus grande échelle.

6.1 QUI SONT LES "MARGINALISES" DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE?

Nous désignons par cette expression ceux qui, dès la première partie de leur scolarité secondaire, sont en quelque sorte promis à un avenir scolaire (et par conséquence presque inévitable, à un avenir socio-professionnel) très peu brillant, se trouvant en quelque sorte en état d'échec de façon plus ou moins globale.

On peut tenter de cerner plus précisément de qui nous parlons, dans une perspective statistique, dans une perspective pédagogique et dans une perspective subjective.

Du point de vue statistique, nous considérons comme marginalisés la majeure partie des élèves placés actuellement en classe de récupération au niveau secondaire 1, et la majeure partie de ceux qui sont orientés vers l'exploration technique en secondaire 2 en vue de s'orienter vers l'enseignement professionnel court en secondaire 3 et 4.

Le nombre de jeunes dont les difficultés et les retards scolaires sont tels que, dès secondaire 1 et 2, leur horizon se restreint pratiquement à déboucher dans l'enseignement professionnel court ou les "ateliers généraux", se situe dans une proportion

---

(1) Voir les Cahiers du C.O.P.I.E., numéro 3: Stratégies de réduction de l'inadaptation scolaire, sur l'enseignement secondaire (Québec, ministère de l'Éducation, 1982).

de 12 à 15% d'une cohorte. Inutile de rappeler que les abandons scolaires, dans ce groupe, seront particulièrement nombreux et rapides. Nous ne considérons pas dans ce groupe les élèves handicapés mentaux qui relèvent de programmes bien spécifiques visant à développer la capacité de communiquer, l'habileté motrice et une certaine capecité d'exécution de tâches simples.

Du point de vue pédagogique, les "marginalisés" auxquels nous pensons ici sont des jeunes dont les difficultés d'apprentissage sont déjà affirmées depuis un certain temps; à 12 ou 13 ans, on les considère comme n'étant pas à niveau, pas à même d'aborder avec succès l'enseignement secondaire courant.

Du point de vue subjectif, on peut supposer vraisemblablement que ces jeunes ont intériorisé l'expérience d'un état chronique d'échec, qui est plus global qu'un ou des événements de non-réussite. Ils en tirent souvent une aversion contre les matières scolaires, une attitude de rejet face à leur scolarisation. Le besoin de s'affirmer va parfois s'exprimer chez eux dans un comportement dérangeant, dans une certaine agressivité. On peut aussi croire que la situation engendre dans certaines circonstances le retrait et le refuge dans des loisirs relativement anesthésiants.

6.2 COMMENT POURRAIT-ON S'Y PRENDRE TOUT A FAIT AUTREMENT AVEC CETTE CLIENTELE PARTICULIERE?

Nous croyons qu'il faudrait une approche et un cadre radicalement renouvelés pour fournir les meilleurs services à ces jeunes. L'amélioration de l'enseignement primaire et du début du secondaire est certainement susceptible de diminuer le nombre de jeunes qui se retrouvent vers 13-14 ans dans une telle situation. Mais quel que soit leur nombre, nous croyons qu'il y aurait lieu d'expérimenter une "alternative" qui aurait les caractéristiques suivantes:

- un programme alliant formation pratique à formation "académique"
- une pédagogie prioritairement centrée sur l'élève.

Suivant un point de vue exprimé par notre collègue, M. Visseaux:

> *"L'écoute de l'enfant et le soutien de sa recherche doit être un impératif premier; rien ne doit étonner en lui de l'agressivité à l'apathie. Il s'agit par là de l'accepter, comme il arrive, pour ensuite le faire progresser. Il faut donc le motiver autour d'un projet qu'il fera sien et qui lui permettra de connaître la réussite. Pour autant cette pédagogie n'est pas laxiste, elle est exigeante mais parce qu'elle ne rejette pas l'enfant en cas d'échec, elle est patiente et ne s'arrête pas en chemin. Elle pose toujours des exigences nouvelles en référence à des projets intégrant eux-mêmes l'acquisition de savoir et de savoir-faire précis. Elle postule naturellement des effectifs restreints et fait une large place à des méthodes individualisées.*

Cette pédagogie est fondée par ailleurs sur des méthodes actives et participatives. Elle fait une large part à l'éducation physique comme à tout ce qui permet l'expression de soi, que ce soit en français ou par des activités d'éveil à caractère artistique ou expérimental. Elle part toujours de situations concrètes, de problèmes posés par la vie pour induire une recherche, une enquête et des décisions d'action ou de travail intellectuel, au terme d'une démarche essentiellement inductive: c'est par l'action que va s'enclancher la réflexion. Elle est participative et vise à rendre l'enfant le premier intéressé à son propre développement à partir d'un enchaînement de réussites modestes successives".

(Texte du 25 juillet 1980 sur la problématique des enfants en difficulté (scolaire) dans le 1er cycle de l'enseignement secondaire, p. 10).

Une telle formule "alternative" demande évidemment des professeurs disposés à travailler dans cette perspective, auprès d'un groupe restreint d'élèves, capables d'être animateurs et éducateurs beaucoup plus que spécialistes d'un programme.

Pour l'élève, la présence d'apprentissages techniques assez diversifiés donne de l'importance à un domaine face auquel il n'a pas de retard accumulé, qui l'attire a priori davantage que les connaissances livresques, et qui peut servir à acquérir des habitudes d'attention, d'organisation du travail, de communication qui se transposeront sur le terrain d'apprentissages plus "scolaires" à condition que ceux-ci soient abordés de façon accessible et stimulante pour lui.

Les apprentissages plus pratiques et techniques qui constitueraient une composante importante d'un tel programme sont à comprendre et organiser comme un point d'appui pour l'orientation, comme des "bancs d'essai" beaucoup plus étoffés que l'exploration technique actuelle. Ils devraient toucher plus d'un domaine, et constituer non pas une spécialisation, mais plutôt une formation pré-professionnelle.

6.3 COMMENT SITUER UN TEL PROGRAMME PAR RAPPORT AU PROGRAMME REGULIER DU NIVEAU SECONDAIRE?

Nous croyons qu'un tel cadre pourrait avantageusement constituer une "alternative" parallèle aux degrés secondaire 2 et 3. Ce serait un cadre optionnel vers lequel un élève pourrait s'orienter après le secondaire 1, sur le conseil du personnel responsable de l'école et avec l'accord des parents. Ce programme recevrait donc des jeunes qui ont en principe 13 ans à la fin du secondaire 1, mais en pratique, ils ont souvent 14 ans. En plus d'être accessible sur une base volontaire, ce programme serait réservé à ceux pour qui il est mis en place, c'est-à-dire les élèves dont les difficultés ne relèvent pas exclusivement d'une absence récente d'effort et de motivation, mais s'enracinent plutôt dans leur cheminement scolaire dès le niveau primaire[1]

(1) L'étude du cheminement scolaire des élèves de l'enseignement professionnel court, entreprise fin 1979 par l'INRS-Education, fournira certainement en 1982 un éclairage systématique sur la genèse des difficultés qui conduisent, vers 14 ans, à une situation de marginalité dans le système scolaire un nombre appréciable d'élèves.

6.4 OÙ LES JEUNES SE DIRIGERAIENT-ILS AU SORTIR D'UN TEL PROGRAMME DE 2 ANS?

Au terme de ce programme, les jeunes en majorité ne sont plus tenus à la scolarité obligatoire. Un grand nombre d'entre eux, actuellement, disparaissent de l'école. D'autres sont inscrits au secteur professionnel court et 1 sur 3 de ces derniers abandonne entre le début secondaire 3 et la fin du secondaire 4.

Au sortir d'un programme optionnel tel que nous le proposons, nous pensons que la clientèle devrait se trouver devant deux possibilités:

1° continuer au secondaire 4 régulier, sans doute pour accéder, dans la majorité des cas, à une spécialisation professionnelle bien choisie en cours de secondaire 5

2° accéder à un programme de formation professionnelle en apprentissage supervisé, pour une durée de 2 ans, avec alternance d'études et de stages d'apprentissage (suivant par exemple une proportion de temps 1/3-2/3), dans un domaine suffisamment "testé" antérieurement dans la partie formation pré-professionnelle du programme optionnel.

Nous croyons que la formation professionnelle en milieu de travail pour l'essentiel, et reliée organiquement avec une formation technique complémentaire en contexte scolaire, est une formule qui s'impose par un certain nombre de 16-18 ans. Cela devrait constituer une "option" possible non seulement pour les jeunes qui sortent du programme optionnel conçu en parallèle par rapport au secondaire 2 et 3, mais aussi pour d'autres jeunes qui, à 16 ans dans le secondaire régulier, ont toutes les chances de finir à brève échéance leur scolarité de base sans qualification spécialisée aucune.

CONCLUSION

Les conclusions de l'analyse conduite par l'équipe de travail franco-québécoise sur l'inadaptation scolaire sont exprimées dans un rapport qui énonce assez explicitement les points de vue qui éclairent des situations aussi différentes que la situation française et la situation québécoise en matière d'inadaptation scolaire: *Stratégies de réduction de l'inadaptation scolaire* (Les Cahiers du C.O.P.I.E., numéro 3, Québec, 1982). Pour répondre au mieux à la partie du mandat de travail qui invitait à formuler des propositions d'expérimentation, la partie québécoise du groupe de travail a voulu, dans les propos qui précèdent, convertir en propositions d'action applicables au contexte québécois un certain nombre d'éléments de l'analyse commune.

Nous le soumettons à l'attention à la fois des éducateurs les plus immédiatement concernés et des responsables de l'orientation du système d'éducation. Nous sommes conscients de la modification radicale de la conjoncture par rapport à celle des années 1965 à 1975, où la rareté des ressources humaines s'accompagnait d'une abondance relative de ressources matérielles et financières. Cette conjoncture n'est pas incompatible avec des propositions d'expérimentation, si l'on se soucie d'utiliser au mieux l'abondance actuelle de personnel qualifié en fonction des problèmes les plus importants qui perdurent dans notre système d'éducation.

28-1534